



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA: PANORAMA E PERCEPÇÃO
DOCENTE**

JOSÉ LUIS MONTEIRO DA CONCEIÇÃO

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2018**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA: PANORAMA E PERCEPÇÃO
DOCENTE**

JOSÉ LUIS MONTEIRO DA CONCEIÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Heike Schmitz

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JOSÉ LUIS MONTEIRO DA CONCEIÇÃO

**INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA: PANORAMA E PERCEPÇÃO
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em: 27 de fevereiro de 2018.

Profa. Dra. Heike Schmitz (Orientadora)

Profa. Dra. Raquel Meister Ko Freitag

Profa. Dra. Andrea Karla Ferreira Nunes

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e irmãos, que juntos me deram forças e estavam sempre ao meu lado nos momentos mais difíceis durante a construção deste importante trabalho.

A minha Profa. Orientadora Heike Schmitz. Minha referência! Para mim, foi uma honra e orgulho tê-la como orientadora. Não me esquecerei dos seus ensinamentos e importantes *feedbacks* para que eu pudesse de fato construir um bom trabalho. Muito obrigado pela confiança.

Manifesto aqui a minha gratidão aos meus colegas de sala, especialmente Vera Lúcia, Irmã Lurdinha e Telma. Como foi bom conviver e aprender com vocês. O tempo foi tão rápido, mas a amizade será eterna. Vocês continuarão sendo pessoas especiais em minha vida.

Ao meu ilustre amigo, Fabrício Nicácio. Obrigado pela receptividade, acolhimento, orientações durante a minha jornada acadêmica. Você foi um dos meus incentivadores!

As minhas amigas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica- PIBIC da Universidade Federal de Sergipe Diana, Betariz e Theymyres. Como foi bom compartilhar saberes. Vocês foram fundamentais para o desenvolvimento do meu trabalho.

RESUMO

Este estudo tem como objeto a avaliação formativa da aprendizagem escolar. Focaliza-se no uso das técnicas e instrumentos da avaliação em prol da avaliação formativa. A pesquisa justificou-se devido ao fato de que nas pesquisas empíricas brasileiras, levantadas para o período de 2010 a 2015, poucas retratando de forma aprofundada sobre o uso de técnicas e instrumentos em prol da avaliação formativa, bem como ausência de discussão do uso destes para o professor dar *feedback* ao aluno sobre seu percurso de aprendizagem e para o próprio professor reorganizar sua prática pedagógica. Inquietou-se com as perguntas: Quais as técnicas e instrumentos de avaliação são utilizados pelos professores? Por que são escolhidos? Assim, busca-se compreender a escolha de técnicas e instrumentos de avaliação pelos professores tendo em vista a avaliação formativa. Especificamente propõe-se 1) Descrever as concepções de avaliação no contexto escolar; 2) Identificar os tipos de técnicas e instrumentos de avaliação usados pelos professores; 3) Sistematizar as razões e/ou motivos da escolha de técnicas e determinados instrumentos de avaliação pelos professores. Depois ter realizada uma revisão da literatura científica sobre a avaliação formativa e uma análise da produção acadêmica recente no Brasil, como também uma análise da legislação educacional a respeito do conceito da avaliação nela representada, optou-se por uma pesquisa de campo de natureza quali-quantitativa por meio de um estudo descritivo em duas escolas da rede pública do Ensino Fundamental I, realizando a aplicação de um questionário, uma entrevista coletiva com o corpo docente das escolas participantes e uma individual com a coordenação pedagógica de cada escola. Além disso, foi analisados o Projeto Político Pedagógico. Esta pesquisa evidenciou que os professores das escolas participantes em comum costumam usar em sua prática pedagógica como instrumentos avaliativos a prova escrita, tarefa de casa, tarefa de classe. Por um lado, esses instrumentos são escolhidos para dar comodidade ao professor em seu trabalho pedagógico e satisfazer a solicitação dos pais dos alunos e da coordenação pedagógica da escola. Por outro lado, os instrumentos são escolhidos pelos professores para fazer uma autoanálise da sua prática pedagógica e, possivelmente, reorganizá-la e o aluno compreender as suas potencialidades e fraquezas.

Palavras-chave: Aprendizagem. Avaliação educacional. Avaliação formativa. Ensino. *Feedback*.

ABSTRACT

This study aims at the formative assessment of school learning. It focuses on the use of evaluation techniques and instruments for formative evaluation. The research was justified due to the fact that in the Brazilian empirical researches, raised for the period from 2010 to 2015, few in depth portraying the use of techniques and instruments in favor of formative evaluation, as well as lack of discussion of the use of these for the teacher to give feedback to the student about his / her learning path and for the teacher to reorganize his / her pedagogical practice. Concerned with the questions: What assessment techniques and instruments are used by teachers? Why are they chosen? Thus, it is sought to understand the choice of techniques and instruments of evaluation by teachers in view of the formative evaluation. Specifically it is proposed 1) To describe the conceptions of evaluation in the school context; 2) Identify the type of assessment techniques and instruments used by teachers; 3) Systematize the reasons and / or reasons for teachers' choice of techniques and assessment tools. After having carried out a review of the scientific literature on formative evaluation and an analysis of the recent academic production in Brazil, as well as an analysis of the educational legislation regarding the concept of the evaluation represented in it, we opted for a field research of a qualitative nature, quantitative study by means of a descriptive study in two schools of the public elementary school I, carrying out the application of a questionnaire, a collective interview with the teaching staff of the participating schools and an individual with the pedagogical coordination of each school. In addition, the Political Pedagogical Project was analyzed. This research evidenced that the teachers of the participating schools in common use in their pedagogical practice as evaluation instruments the written test, homework, class task. On the one hand, these instruments are chosen to give comfort to the teacher in his pedagogical work and to satisfy the request of the students' parents and the pedagogical coordination of the school. On the other hand, the instruments are chosen by the teachers to make a self-analysis of their pedagogical practice and, possibly, to reorganize it and the student to understand their potentialities and weaknesses.

Key-words: Learning. Educational evaluation. Formative evaluation. Teaching. Feedback.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantidade de produções de dissertações e teses referentes à avaliação formativa/ <i>feedback</i> no período de 2010 a 2015	58
-----------------	---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Concepções e funções de avaliação distribuída por períodos	19
Quadro 2	Análise comparativa dos tipos de avaliação quanto aos objetivos e frequência	29
Quadro 3	Orientação para construção de uma tabela de especificação conforme a Matriz do SAEB	39
Quadro 4	Desenvolvimento do IDEB da educação da rede municipal em Nilo Peçanha (2007-2015)	63
Quadro 5	Desenvolvimento do IDEB da educação da rede municipal em Nilo Peçanha, Brasil e Bahia (2007-2015)	63
Quadro 6	Desenvolvimentos do IDEB da Escola Municipal São Francisco e Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes (2007-2015)	64
Quadro 7	Infraestrutura da Escola Municipal São Francisco.	65
Quadro 8	Infraestrutura da Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes.	66
Quadro 9	Estrutura dos PPPs da Escola Municipal São Francisco e Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes	68
Quadro 10	Quantitativo dos 4 professores da Escola Municipal São Francisco acerca dos instrumentos de avaliação.	73
Quadro 11	Quantitativo dos 4 professores da Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes acerca dos instrumentos de avaliação.	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCNE	Resolução do Conselho Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UFS	Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1.	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	16
1.1	TIPOS DE AVALIAÇÃO	24
1.1.1	Avaliação diagnóstica	25
1.1.2	Avaliação formativa	26
1.1.3	Avaliação somativa	28
1.2	DETERMINAÇÕES LEGAIS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL	31
2.	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA	36
2.1	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO	36
2.1.1	Prova escrita	37
2.1.2	Mapas conceituais	40
2.1.3	Tarefa de casa	42
2.1.4	Portfólio	43
2.2	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ORAL DO ALUNO	45
2.2.1	Prova oral	46
2.2.2	Seminário	46
2.3	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO COMPORTAMENTO DO ALUNO	48
2.3.1	Ficha de anedotário	49
2.3.2	Ficha de verificação	50
2.3.3	Ficha de escala de classificação	50
2.3.4	Ficha cumulativa	52
2.3.5	Teste sociométrico	52
2.4	INSTRUMENTOS DE AUTOAVALIAÇÃO DO ALUNO	53
2.4.1	Autoavaliação	53
2.4.2	Revisão por pares	56

3.	METODOLOGIA DA PESQUISA DE CAMPO	57
3.1	OPERACIONALIZAÇÃO DE CRITÉRIOS EM INDICADORES	60
3.2	TIPO DE ESTUDO	60
3.3	TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS	61
3.4	UNIVERSO DA PESQUISA	62
	3.4.1 Perfil da Escola Municipal São Francisco	64
	3.4.2 Perfil da Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes	65
3.5	PERFIL DOS PARTICIPANTES	66
	3.5.1 Atores da Escola Municipal São Francisco	66
	3.5.2 Atores da Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes	66
4.	RESULTADOS DA PESQUISA	67
4.1	CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	67
	4.1.1 Conceito da avaliação apresentado no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal São Francisco	69
	4.1.2 Conceito da avaliação apresentado no Projeto Político Pedagógico da escola Municipal Celina Pinheiro Gomes	71
4.2	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO USADOS PELOS PROFESSORES	72
	4.2.1 Escola Municipal São Francisco	72
	4.2.2 Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes	74
4.3	RAZÕES DA ESCOLHA DA TÉCNICA E O INSTRUMENTO	75
	4.3.1 Escola Municipal São Francisco	75
	4.3.2 Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes	78
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
	REFERÊNCIAS	84
	APÊNDICE	90

INTRODUÇÃO

A avaliação é um elemento-chave do processo de ensino e aprendizagem, pois, por meio da avaliação se verifica se objetivos previstos foram alcançados e se o caminho tomado levará a chegada desejada. É na avaliação somativa que se mede o desempenho do aluno para definir o alcance ou não de objetivos predefinidos, e é, sobretudo, da avaliação formativa que se espera poder estabelecer um *feedback* contínuo sobre o andamento do processo de ensino-aprendizagem. Um *feedback*, por um lado, dado pelo professor de forma contínua ao aluno sobre seu desenvolvimento, possibilitando que ele compreenda suas fortalezas e o seu porquê, ajudando-o a criar estratégias de estudos para tornar a aprendizagem cada vez mais eficaz; e, por outro lado, um *feedback* dado pelo aluno ao professor para que ele tome decisões em benefício a melhoria da sua prática pedagógica.

Uma das características da avaliação formativa é a capacidade em gerar, com agilidade, informações úteis e necessárias sobre etapas vencidas e dificuldades encontradas durante o processo de ensino-aprendizagem. No referido estudo focaliza-se, por isso, no uso das técnicas e dos instrumentos da avaliação em prol da avaliação formativa para dar ao aluno *feedback* necessário para que ele possa compreender melhor seu próprio processo de aprendizagem e ao professor para que ele possa (re)planejar e (re)organizar sua prática docente.

Em diversas situações de avaliação escolar, proporcionado pelo professor por meio de, por exemplo, provas/testes escritos, orais, tarefas, o aluno pronuncia sobre seu próprio desenvolvimento e partilha informações necessárias a respeito de seus pontos fortes e fracos, o que aprendeu e não aprendeu, quais foram as suas dificuldades e o que é necessário para saná-las. Contudo, se professores se restringem a dar um *feedback* ao aluno (seja por notas, ou correções), mas não compreendem a avaliação como um *feedback* do aluno sobre sua forma de ensino e a necessidade de repensar suas estratégias pedagógicas, a avaliação formativa perde uma das suas características conceituais. A escolha de um instrumento adequado de avaliação, neste contexto, se torna indispensável já que esse precisa proporcionar as informações relevantes.

Por isso, dedica-se neste estudo a responder: Quais as técnicas e instrumentos de avaliação são utilizados pelos professores? Por que são escolhidos por eles?

Julga-se pertinente esta pesquisa diante o resultado da análise das 39 pesquisas empíricas levantadas na Biblioteca de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Digital de

Teses e Dissertações (BDTD) e na BDTD da Universidade Federal de Sergipe - UFS nos períodos de 2010 a 2015 em âmbito acadêmico brasileiro. O levantamento constatou-se que as técnicas e instrumentos são poucos utilizados pelos professores como forma para acompanhar o percurso de aprendizagem dos alunos, com também para reorganizar o planejamento do processo ensino e aprendizagem, pois ainda utiliza-se a mensuração para verificar o desempenho da aprendizagem do aluno.

A pesquisa aqui proposta tem como objetivo geral compreender a escolha de técnicas e instrumentos de avaliação pelos professores tendo em vista avaliação formativa. Especificamente propõe-se 1) Descrever as concepções de avaliação aplicadas no contexto escolar; 2) Identificar o tipo de técnicas e instrumentos de avaliação usados pelos professores; 3) Sistematizar as razões e/ou motivos da escolha de determinados técnicas e/ou instrumentos de avaliação pelos professores.

Para atender aos objetivos propostos, optou-se pela natureza da pesquisa qualitativa por meio de um estudo descritivo em duas escolas municipal do Ensino Fundamental em Nilo Peçanha, localizado no Estado da Bahia, há 105 km de distância da capital, Salvador. A apresentação mais detalhada das escolhas metodológicas e suas justificativas são apresentadas num capítulo próprio sobre a metodologia da pesquisa de campo.

Antes apresenta-se, no primeiro capítulo os conceitos básicos dessa pesquisa. Aborda-se o perigo de resumir a avaliação do aluno na escola a provas ou testes (escritas ou orais) por não considerar devidamente o papel diferente entre avaliação somativa e formativa. Por isso, descreve os tipos de avaliação bem como diagnóstica, somativa e formativa para se analisar suas possíveis contribuições ao *feedback*. Finaliza-se com as concepções de avaliação das legislações educacionais brasileiras.

O segundo capítulo faz uma apresentação e discussão acerca das diferentes técnicas e instrumentos da avaliação para servir a uma avaliação formativa destacando vantagens e desvantagens destes e suas possibilidades de *feedback* tanto para o aluno, quanto para o professor. Para isso foi feito uma revisão de literatura científica, uma análise de pesquisas acadêmicas mais recentes (2010-2015) no Brasil.

No terceiro capítulo expõe-se as escolhas metodológicas feitas para o desenvolvimento da pesquisa, abrangendo a operacionalização da base teórica, a estratégia de pesquisa, os instrumentos, o levantamento, tratamento de dados e os critérios para sua análise. Explicita as escolhas feitas para o desenvolvimento do objeto de estudo.

O quarto capítulo, destinado a esclarecer o resultado da pesquisa de campo informa concepção e objetivo de avaliação da aprendizagem escolar que as escolas propõem conforme seu Projeto Político Pedagógico. Por fim, mostra-se quais dos instrumentos de avaliação os professores conhecem, usam e as razões e/ou motivos da escolha de determinadas técnicas e/ou instrumentos de avaliação. No último capítulo, expõe-se as principais considerações finais em relação ao objeto de estudo.

1. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

O conceito da avaliação está em constante desenvolvimento, pois, “[...] toda avaliação está ancorada em conceitos e percepções, que remetem ao um contexto específico, não tendo, portanto, valor fora do mesmo (PAIXÃO; TENÓRIO; BRUNI 2012, p.300). Nas primeiras três décadas do século XX, a avaliação ainda se compreendeu como medida para verificar o desempenho da aprendizagem do aluno. Esta concepção de avaliação teve sua origem nos Estados Unidos, com os estudos de Robert Thorndike acerca dos testes educacionais. Tais estudos resultaram no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos estudantes. Estes testes, “[...] têm foco na técnica, na capacidade de mensurar, cuja dimensão é fundamentalmente formal, econômica, voltada para o mérito do objeto avaliado, e se consubstancia na busca da eficiência [...]” (PAIXÃO; TENÓRIO; BRUNI 2012, p.315).

Conceber a avaliação atribuída ao processo avaliativo o cunho meramente instrumental, positivista. Sobrinho (2003) ratifica dizendo “que se tratava, então, basicamente de avaliação de aprendizagem, mediante os procedimentos convencionais de testes, provas e exames aplicados aos alunos, para medir rendimentos, sem ainda preocupação com dimensões mais amplas do processo ensino-aprendizagem [...]” (SOBRINHO, 2003, p. 18). Nesta perspectiva, avaliar é aceitar a veracidade da prova como ferramenta de medida e não considerar que a subjetividade do avaliador pode influenciar nos resultados da avaliação (HADJI, 2001).

O papel do avaliador era considerado apenas técnico, estatístico e baseava-se em conhecimentos de instrumentos e técnicas de mensuração (GUBA; LINCOLN, 1989). “Se os instrumentos apropriados não existissem, esperava-se que o avaliador tivesse o conhecimento necessário para os criar [...]” (OLIVEIRA, 2011, p 28).

Questionando a ideia de mensuração, a avaliação, por volta dos meados de 1930, ganhou um novo enfoque. O educador norte americano, Ralf Tyler, atribua a avaliação a função de verificar se a escola conseguiu alcançar objetivos preestabelecidos.

A avaliação torna-se, então, um processo cuja finalidade é verificar até que ponto as experiências de aprendizagem, tais como foram desenvolvidas e organizadas, estão realmente produzindo os resultados desejados, e os processos de avaliação compreenderá a identificação dos pontos fortes e fracos dos planos. Em resultado da avaliação, é possível notar sob que ponto de vista o currículo é eficiente e a que respeito necessita ser melhorado (TYLER, 1975, p. 98).

Nesta compreensão, a avaliação educacional foi definida como um processo que deveria determinar se o estudante era capaz de demonstrar ao final de um processo de aprendizagem os objetivos previstos pela escola e, ao mesmo tempo, tirar considerações sobre o currículo da escola. Para Sobrinho (2002), neste momento os objetivos educacionais são considerados elementos centrais da avaliação. Estes deveriam estar em estreita relação com os resultados esperados.

Portanto, a avaliação passou a ser a descrição de padrões e critérios relativos ao sucesso ou fracasso de objetivos previamente estabelecidos, ou seja, os objetivos constituíam a origem dos critérios e normas e a avaliação consistia em determinar coincidências e discrepâncias entre o prometido e o cumprido. Desse modo, a avaliação tornou-se um instrumento para avaliar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência da escola, dos processos pedagógicos e administrativos, ampliando o seu campo de atuação (DIAS SOBRINHO, 2003).

Neste contexto, papel do avaliador estava concentrado em descrever os padrões, critérios da avaliação em referência aos objetivos educacionais (OLIVEIRA, 2011). Ao descrever, está preparando o instrumental para comparar o desempenho adquirido pelo aluno com os objetivos preestabelecido pelo à escola. (BRITO; LODERLO, 2009)

Nos anos meados de 1960, Lee J. Cronbach (1963 *apud*, MACEDO; LIMA, 2013) introduz mais uma vez uma nova função da avaliação. Conforme Cronbach, sua função principal, contudo, seria a de fornecer subsídios para o aperfeiçoamento dos currículos, por meio da tomada de decisões. Para Mendéz (2002), pretende-se com isso,

tomar as decisões adequadas no momento oportuno que assegurem e estimulem o progresso formativo contínuo do aluno, decisões que, simultaneamente, fomentem e as segure o desenvolvimento profissional do professor (sua formação intelectual, sua tarefa didática). Consequentemente, será assegurada a melhoria do processo educativo em ambas dimensões – informação e decisão – que cumprem funções formativas importantes no sistema educativo. (MENDÉZ, 2002, p. 75).

Assim, as decisões a serem tomadas constituíam o centro da avaliação. A avaliação nesse contexto passa a ser compreendida como coleta de informação com vista a tomada de decisão para ajudar na qualidade do processo ensino-aprendizagem. Para dar conta desta concepção de avaliação enquanto um sistema de produção de informação, a mesma precisaria ser realmente compreendida por todos os agentes envolvidos no processo educativo. O

avaliador assume o papel de juiz para medir, descrever e julgar todas as dimensões do objeto avaliado, inclusive sobre os próprios objetivos que a escola estava propondo.

Também Michael Scriven traz uma visão de avaliação divergente daquela preconizada por Ralph Tyler. Para Scriven (1967), não basta apenas acompanhar ou verificar se os objetivos delineados foram realmente alcançados. O conhecimento dos objetivos, por parte dos avaliadores, pode desviar a atenção apenas para indicadores que se relacionem com os ditos objetivos, o que poderá impedir a apreciação de outros fatores que não serão evidenciados e estarão ocultos no processo avaliativo. (SCRIVEN, 1967).

Além disso, a avaliação educacional vai ganhando um novo conceito a partir dos trabalhos de Greene em 1975, que procurava desenvolver uma avaliação centrada na experiência vivenciada pelo aluno. Na sua proposta, ganha destaque a autoavaliação, pois afirma que há uma avaliação criada e construída pelo aluno. Esta avaliação faz acreditar que os próprios alunos são capazes de reconhecer os seus êxitos e as suas dificuldades de aprendizagem (VIEIRA, 2013). É através dela, que o aluno pode desenvolver uma aprendizagem autônoma e proativa.

Guba e Lincoln em 1989 propõem uma concepção da avaliação como negociação. A avaliação nesta perspectiva coloca o diálogo entre professor e aluno como método de ensino. Estes se interagem e se posicionam como sujeitos parceiros do ato de construção e reconstrução do conhecimento e corresponsáveis pelo acordo e pactuação das práticas avaliativas, ou seja, todas as reivindicações, interesses e problemas sobre o objeto a ser avaliado são identificados pelos interessados do processo avaliativo (GARCIA; TENÓRIO, 2012).

Então o avaliador deixa de ter o papel de um juiz e passa ter o papel de negociador no processo de construção e avaliação do conhecimento. “É negociador por meio de um processo de comunicação, que define previamente os critérios, os objetivos, as estratégias de avaliação que será realizada. Nesse processo o avaliador tem que envolver os diversos segmentos interessados no objeto que está sendo avaliado [...]” (BRITO; LORDELO, 2009, p. 258).

Para sintetizar as informações, segue-se abaixo um quadro explicativo e comparativo para compreender de forma sintetizada acerca das definições e funções da avaliação em cada período de tempo:

Quadro 1- Concepções e funções de avaliação distribuída por períodos

CONCEPÇÕES E FUNÇÕES DE AVALIAÇÃO		
ÉPOCA	CONCEITO	FUNÇÃO
Primeiras três décadas do sec. XX	Avaliação como medida	Mede através de testes estandardizados as competência e habilidades adquiridas pelo aluno no final de uma etapa.
Meados de 1930	Avaliação com ênfase nos objetivos pré-definidos pelo currículo da escola	Verificar se os objetivos propostos foram alcançados diante do desempenho do aluno.
Meados de 1960	Avaliação como elemento de tomada de decisões	Dar suporte ao professor para que o mesmo possa rever metodologias, apoiar alunos que se encontram com dificuldades, corrigir as falhas do ensino e aprendizagem.
Nos anos 1990	Avaliação como negociação	Envolver tanto o professor como o aluno no processo avaliativo de forma mútua.

Fonte: Elaborado pelo autor em 2017.

Diante das definições apresentadas em referência a avaliação educacional, é possível perceber que cada uma defende o seu posicionamento ao longo da história trazendo visões e definições dicotômicas e outras complementares em torno da definição da avaliação educacional. Portanto, é de se entender que cada época conceitual da avaliação, contribuiu para a formação da época conceitual posterior (GARCIA; TENÓRIO, 2012), “ao mesmo tempo, manutenção, pela absorção do significado até então dominante, e transformação, pela introdução de novos elementos simbólicos na formação do conceito de avaliação” (GARCIA; TENÓRIO, 2012, p.366).

O conceito da avaliação é multifacetado. Além da diferenciação entre diversos conceitos da avaliação por funções, também se pode diferenciar a avaliação pelos atores que a realizam. Assim se distingue entre avaliação externa e interna.

Para proporcionar as melhores condições ao processo de ensino e aprendizagem escolar, é preciso avaliar não apenas o processo do ensino pelo professor e o da aprendizagem do aluno, mas também o sistema educacional e das escolas. Cabe, em outras palavras, identificar os pontos fortes e fracos existentes no sistema educacional e da instituição de

ensino. Isso implica, contudo, também uma avaliação do desempenho do aluno, pois, com esse desempenho se correlaciona determinadas características da escola ou do sistema educacional. Em outras palavras, se avalia a qualidade de determinada escola e de determinado sistema educacional, tendo em vista o rendimento escolar alcançado pelo seu alunado.

Para tais fins, se pode aproximar ao sistema educacional e ao sistema ‘escola’ tanto por um olhar externo, como também por um olhar interno. Por isso, se distingue entre avaliação externa e interna. Na avaliação externa, são responsáveis as pessoas que não fazem parte diretamente no processo de ensino-aprendizagem entre professor e aluno. Esses atores não escolares elaboram exames avaliativos conforme critérios que, para serem legitimados, originam-se de parâmetros curriculares e/ou fontes legais.

Quanto aos objetos e finalidades das duas avaliações, na externa focaliza ao funcionamento do sistema educacional. Este, como já acima mencionado, por sua vez deverá estar condizente com as habilidades proposta pelas matrizes de referências¹ conforme a legislação educacional, por exemplo, das Leis de Diretrizes e Bases e dos Parâmetros Curriculares. Em outras palavras, avalia-se a eficácia e eficiência do sistema educacional e como deveria ser em relação às expectativas de aprendizagens já descritas por essas matrizes.

As avaliações externas não têm finalidade de aprovar ou reprovar ninguém (FREITAS, 2009), mas fornecem dados e informações – correlações estatísticas – para que atores políticos do sistema educacional possam tomar decisões em prol da melhoria da educação. Mas, ao mesmo tempo, esses dados “[...] indicam os âmbitos nos quais as ações e prioridades serão repensadas e planejadas [...]” (PINTO, 2016 *apud* BLASIS; FALSARELLA; ALAVARSE, 2013, p.38) e assim espera-se que por apontar problemas que incidem tanto na ação pedagógica do professor na sala de aula, como também na gestão da instituição escolar, que a comunidade escolar os use para suas próprias análises. As avaliações externas pretendem servir, então, como ferramentas para que os políticos e atores responsáveis em âmbito de secretarias de educação, sejam eles estaduais ou municipais, possam corrigir, por meio de políticas (compensatórias) possíveis falhas encontradas e implementarem projetos e programas para apoiar práticas pedagógicas.

Nas avaliações externas, independentemente da diferença de objetivos e atores que realizam a avaliação institucional, se relacionam os dados levantados do sistema educacional / da escola com o desempenho do aluno que estuda nele/nela. E esse desempenho é medido,

¹ A Matriz de Referência apresenta o objeto de uma avaliação e é formada por um conjunto de descritores que mostram as habilidades que são esperadas dos alunos em diferentes etapas de escolarização.

comumente, por testes padronizados, com métodos quantitativos. Assim se espera, “verificar se os alunos aprenderam o que deveriam ter aprendido, [assim] permitindo inferências sobre o trabalho educativo das escolas e redes de ensino” (BLASIS; FALSARELLA; ALAVARSE, 2013, p. 12), como, por exemplo, por meio de questionários que levantam dados sobre o contexto, fornecidos por atores escolares (alunos, professores, diretores), e informações sobre as condições físicas e de recursos disponíveis da escola e dos recursos de que ela dispõe. (BRASIL, 2016).

Em 2007, por exemplo, se implementou, no Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para poder acompanhar o desenvolvimento da qualidade da educação. Ele se compõe pelos indicadores da taxa de desempenho escolar, medido pela Prova Brasil e Saeb, e do fluxo escolar, medido a partir de dados do Censo Escolar. Esse índice deve, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP servir para se traçar metas e orientar políticas públicas em prol da qualidade educacional, além de dá suporte as escolas que apresentam índice abaixo do esperado.

Também as escolas podem se referir ao seu IDEB no seu planejamento educacional. Com referência à deficiência e eficiência apontado pelo IDEB, a escola, por sua vez, poderá fazer alguns ajustes necessários para o desenvolvimento organizacional em prol da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. A política Prova Brasil, por exemplo, têm, conforme as características de uma avaliação externa, anteriormente descritas, como objetivo avaliar o desempenho e fatores que interferem na organização do ensino e medir a qualidade da educação e seu desenvolvimento ao longo do tempo para poder definir subsídios adequados por meio de políticas públicas educacionais. Além da aplicação de uma prova para medir o desempenho do aluno, a política levanta informações sobre alguns aspectos da sua vida escolar, suas condições socioeconômicas e culturais, que podem estar associados ao desempenho no ambiente escolar. Além disso, os professores e diretores da instituição avaliada, respondem um questionário que coletam dados demográficos, perfil profissional e condições de trabalho.

Na Prova Brasil, o resultado do aluno é apresentado através de uma escala de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática definida pelo SAEB. Nesta escala, apresentam-se nove ou dez níveis conforme disciplina e ano/série. Cada nível recebe uma pontuação que varia de 0-350 pontos para a disciplina Língua Portuguesa e 125-375 pontos para a disciplina Matemática do 5º ano do Ensino Fundamental. Além disso, indicam-se nesta escala, as habilidades e competências desejáveis que os alunos devem ser capazes de

demonstrar em cada nível. Os níveis e as descrições das habilidades e competências servem para orientar a escola participante a respeito da proficiência em leitura e resoluções de problemas matemáticos.

A partir da constatação do resultado, os professores, em parceria com a equipe pedagógica da escolar podem identificar na escala de proficiência os conhecimentos já desenvolvidos pelos estudantes, bem como aqueles que ainda precisam ser trabalhados em sala de aula. Além disso, tem a possibilidade de verificarem quantos alunos ainda estão desenvolvendo e quantos estão abaixo do nível desejado para a ano/série, quais assuntos e/ou conteúdos devem ser revisados, aprofundados, quais estratégias didáticas devem ser inseridas e quais serão os reajustes necessários para o desenvolvimento da prática pedagógica do professor e aprendizagem do aluno.

Muitas escolas preocupam-se com a avaliação externa. Deste modo, buscam alternativas para alcançarem um excelente resultado, nota nessa avaliação. Uma das estratégias é treinar o aluno por meio de testes e/ou simulados, para que o mesmo tenha boa pontuação, o que consequentemente avalia bem a escola. No entanto, isso contradiz as intenções e finalidades das avaliações externas, como anteriormente descrito. Por melhor que seja a intenção da escola, certamente, treinar o aluno para tal não seria o caminho conveniente para identificar as fraquezas dos processos educacionais prestados na instituição de ensino. Corre-se o risco de resultados equivocados que disfarçam as dificuldades e, assim, não dão o *feedback* coerente aos atores políticos para que esses possam tomar providências adequadas para ajudar na melhoria da qualidade do ensino. Pode-se suspeitar que as escolas optam por esse caminho de ‘treinamento do aluno para provas de avaliação externas’ porque os resultados delas são inadequadamente publicada e usada pelos atores políticos, pois, “[...] não devem ser usadas apenas para informar resultados, mas devem servir como mecanismos capazes de identificar as dificuldades e as defasagens dos alunos, gerando assim mudanças para superar esses problemas.” (ANDRADE; BRANDÃO, p.149, 2013).

Além disso, criticado a metodologia das avaliações externas.

Mesmo que se considere a realização de avaliação externa sobre os resultados obtidos pelas escolas um importante indicador para que os gestores dos sistemas de ensino possam corrigir problemas e reorientar decisões e percursos institucionais, as metodologias que desconsideram a diversidade cultural que permeia as redes de escolas não captam a efetiva dinâmica das unidades escolares, com base apenas nos resultados finais obtidos por testes padronizados (MARTINS, 2001, p.34).

A meu ver, a crítica aqui colocada a respeito da metodologia da avaliação externa poderia concentrar-se ao fato de que, após doze anos da sua aplicação, se ainda não devidamente preocupou com a conscientização dos professores a respeito ou sua capacidade de interpretar os seus resultados, como constam nos trabalhos de Fontanive (2013); Andrade, Brandão (2013).

Na avaliação interna pode se fazer também proveito de indicadores investigados pela avaliação externa, pois, através dos indicadores da avaliação externa a escola pode avaliar seu trabalho, tomar decisões pedagógicas e definir junto com a comunidade escolar quais seriam as possíveis ações estratégicas voltadas para o aprimoramento do ensino e aprendizagem. Contudo, a utilização do resultado da avaliação externa tem limites. É compreensível a aplicação de testes diante da finalidade que se atribui a avaliação institucional ou avaliação de sistemas, mas que se corre o risco que esse tipo de avaliação ofusca também a avaliação educacional aplicada pelo professor em sala de aula. Pois, esses dados, levantados por testes padronizados (e correlacionados entre si) para avaliar o funcionamento do sistema educacional não servem para responder por que essa situação se apresenta de tal e tal forma e não dão respostas à pergunta como se podem melhorar o desempenho do aluno. Como também podem servir os instrumentos e os resultados da avaliação externa para uma avaliação interna institucional, mas não podem substituí-la.

Na avaliação interna, a responsabilidade pela própria avaliação fica por conta da comunidade escolar. Por isso, ela também é chamada de autoavaliação institucional. São aqui as próprias pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem que planejam, organizam e realizam a avaliação interna da escola. Não só cabe aos professores que ensinam e aos alunos que aprendem, mas também, conforme o conceito da gestão democrática cabe a participar na avaliação todos que organizam e gerem os processos da educação (Coordenadores e gestores), que proporcionam condições favoráveis (Servidores, funcionários) e que com ela colaboram (pais e parceiros da escola).

O seu objeto é o funcionamento dos processos de ensino que ocorrem na instituição, ou seja, procura-se identificar obstáculos institucionais e condições favoráveis para a aprendizagem do aluno. A finalidade da avaliação interna é proporcionar dados e evidências para elaborar estratégias para corrigir, em tempo, possíveis obstáculos. Esta avaliação “pretende traduzir com mais clareza a complexidade da atividade educativa e implica os próprios atores da organização escolar no processo de melhoria” (MACHADO, 2014, p. 15).

Diante disso se compreende por que a avaliação externa pode e, a meu ver, deve ser compreendida como um complemento à avaliação interna, porém, não pode substituí-la. Concorde-se aqui com Lima (2015, p. 1.343), que as avaliações externas a partir “[...] do cálculo objetivo e da medição dos resultados desvalorizam os processos e os resultados mais difíceis de captar e de contabilizar, favorecendo-se a standardização, a exterioridade, a quantificação [...]”. Entende-se então, que as avaliações externas não conseguem captar e contabilizar outras dimensões bem como a proposta pedagógica da escola, a metodologia trabalhada pelo professor na sala de aula, a realidade, experiência e vivência do aluno. O autor ainda afirma que essa prática de avaliação externa é

[...] como se tudo fosse a exame, ao melhor estilo escolar tradicional, mas de forma desvinculada dos sistemas de regras, da cultura educacional e da ação pedagógica, sendo a avaliação transformada num complexo sistema de *expertise*, de regras periciais que transcenderiam a legitimidade, os saberes teóricos e práticos dos atores escolares, justificando, assim, a emergência dos novos profissionais da avaliação e da garantia da qualidade. De tal forma que, para professores e alunos, as novas modalidades de avaliação e de garantia da qualidade tendem a evidenciar uma natureza estranha, hierárquica, externa e heterônoma, atribuindo-lhes o papel de objetos, mais do que o de sujeitos, da avaliação. (LIMA, 2015, p. 1.342)

Esta avaliação compreende o aluno como agente passivo da avaliação e, cria o risco de escavar o aspecto qualitativo da avaliação do processo de aprendizagem e desmerecer a contribuição da capacidade de autoavaliação, nem só da própria escola como instituição, mas também dos seus atores.

Mas repete-se aqui que mesmo se a avaliação institucional externa e a avaliação interna têm finalidades e destinatários diferentes, elas podem ser compreendidas como duas formas de avaliação que se complementam, e, que podem, portanto, ser considerados indissociáveis. “Assim, é preciso compreender que a escola deve lançar mão das informações fornecidas [...], [pelas avaliações externas,] para comparar a si mesma, seus resultados ano a ano, e [...] provocar a necessidade de promover sua avaliação institucional” (AMARO, 2013, p. 37).

1.2 TIPOS DE AVALIAÇÃO

No século XIX, como já mencionado inicialmente nesse capítulo, predominava ainda a compreensão da avaliação como um momento final da aprendizagem, na qual se descobria o quanto o aluno conseguiu ou não aprender em respeito de determinados conteúdos propostos

pelo professor. No decorrer do tempo, constatou-se uma mudança no objetivo da avaliação. Ao ato de verificar e medir resultados finais do processo de ensino e aprendizagem, se juntou o ato de acompanhar/monitorar esse projeto para providenciar medidas ainda em tempo para torná-lo ainda mais eficaz.

Neste sentido se fala também de tipos de avaliação: A avaliação diagnóstica que se realiza no início para sondar o ponto de partida do aprendiz, a avaliação formativa, preocupada com o processo de ensino-aprendizagem do aluno e a avaliação somativa focalizando o desempenho do aluno, ou seja, o rendimento escolar.

1.2.1 Avaliação diagnóstica

Pela avaliação diagnóstica, busca-se conhecer em que nível de aprendizagem encontra-se o aluno antes de planejar e iniciar as atividades pedagógicas na sala de aula para sondar se os alunos apresentam os comportamentos considerados pré-requisitos. O diagnóstico, então, não é uma atividade “[...] que busque simplesmente conhecer as expectativas dos aprendizes em relação ao curso” (GARCIA; TENÓRIO, 2012, p.353). Ao contrário, ela, conforme Luckesi,

[...] deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem que se encontra o aluno, tendo em vista a tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possam avançar no seu processo ensino-aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado [...] e possa avançar em termos do conhecimento necessário. (LUCKESI, 2008, p.81).

Esse tipo de avaliação é aplicado sempre que o professor houver necessidade de verificar quais são os conhecimentos prévios que os alunos possuem e que facilitaram ou, na sua ausência, dificultam o início de uma nova temática. Sua aplicação não precisa, inclusive, estar condicionada apenas ao início do ano letivo, deve ser trabalhada em todo o processo de ensino-aprendizagem. (LEITE; FERNANDES, 2002).

Após a aplicação, as informações obtidas da situação de aprendizagem dos alunos servirão como ponto de partida para que o próprio professor possa planejar e/ou organizar ações pedagógicas a favor da construção do conhecimento. Esta estruturação começará pelas escolhas didáticas de como serem trabalhados os conteúdos conforme as reais necessidades

individuais e coletivas do aluno para que alcance os objetivos educacionais previstos para seu nível escolar. (GARCIA; TENÓRIO, 2012).

O professor então assume o papel de mediador entre o saber sistematizado e o saber não sistematizado pelo aluno. Ele utiliza os dados para preparar as melhores condições para que o aluno possa construir seu conhecimento e chegue ao seu objetivo, que acontece a partir das próprias experiências, que certamente são diferentes para cada um. Assim, “[...] a avaliação diagnóstica será, com certeza, um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, situação que lhe garantirá sempre relações de reciprocidade” (LUCKESI, 2002, p. 44).

1.2.3 Avaliação formativa

A avaliação formativa, ou seja, o monitoramento/acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem busca conhecer e identificar as causas das falhas de aprendizagem, a fim de possibilitar ações pedagógicas para corrigi-las. A avaliação formativa tem como objetivo informar o aluno e ao mesmo tempo o professor sobre o resultado da aprendizagem. Nesta avaliação, buscam-se caminhos favoráveis e adequados para aquisição do saber e as capacidades metodológicas e sociais do aluno. Partindo deste pressuposto, “o educador acompanha mais metodicamente os alunos e o processo de aprendizagem de cada um, de forma interativa e constante, de maneira a ajudar suas intervenções pedagógicas as situações didáticas, visando otimizar a aprendizagem e o desenvolvimento de competência” (GARCIA; TENÓRIO, 2012, p. 356).

Entende-se então que o aluno é acompanhado e comparado em diversos momentos pelo professor, para verificar como melhorou o seu processo de aprendizagem, referente a um objetivo preestabelecido, por um lado, mas também referente ao seu próprio desempenho anterior. Neste momento, o professor tem a possibilidade de se aproximar e praticamente interferir quando achar necessário na aprendizagem do aluno para poder compreendê-lo como constrói e reconstrói o conhecimento, quais são as dificuldades e problemas em aprender, dando-lhe constantemente um *feedback* para que o mesmo, inclusive, possa regular ele próprio a sua aprendizagem. Em outras palavras, o *feedback* dado imediato, durante o processo de ensino-aprendizagem permite o fortalecimento da autonomia do aluno e da sua corresponsabilidade pelo sucesso da aprendizagem.

Mendéz endossa dizendo que

[...] se fazemos da avaliação um exercício contínuo, não há razão para o fracasso, pois sempre chegaremos a tempo de agir e intervir inteligentemente no momento oportuno, quando o sujeito necessita de nossa orientação e de nossa ajuda para evitar que qualquer falha detectada torne-se definitiva. (MENDÉZ, 2002, p. 17).

O erro do aluno, na perspectiva da avaliação formativa, passa a ter um novo significado, concebido como

[...] momento de processo de construção de conhecimento que dá pista sobre o modo como cada um está organizando seu pensamento, a forma como está articulando seus diversos saberes, as diversas lógicas que atravessam a dinâmica ensino/aprendizagem, as muitas possibilidades de interpretação dos fatos, a existência de vários percursos, desvios e atalhos, as peculiaridades de cada um nos processos coletivos, a tensão individual/coletivo. Deixa de representar a ausência de conhecimento, a deficiência, a impossibilidade, a falta. (ESTEBAN, 2002, p.21).

Compreende-se a partir desta concepção, que o erro faz parte do processo de ensino-aprendizagem e não é visto como um ponto negativo, mas suporte para construção do conhecimento e crescimento do aluno. (LUCKESI 2002). Assim, através do erro o professor passa a compreender as principais dificuldades que o aluno apresenta em uma determinada tarefa escolar. Nesta compreensão, se buscará melhores alternativas para ajudar o aluno a superá-las (BALLESTE; BATOLLO; CALATAYUD, 2003).

Dependendo da forma como o erro é tratado na sala de aula, pode permitir para quem o comete repensar como está o seu desenvolvimento de aprendizagem. Neste repensar, é possível que o aluno identifique quais foram os erros de aprendizagem por ele cometidos e com as devidas autorreflexões, orientadas pelo professor, poderá saná-los da melhor maneira. O erro não é considerado como o fim, mas como ponto de partida para que o aluno possa ter uma nova etapa de uma caminhada compromissada com a (re) construção do saber. E, conseqüentemente, isso também muda o papel do professor. Dessa forma, pois,

[...] o papel do professor é o de conselheiro, de um orientador e não de um juiz, júri e executor. A abordagem de avaliação como 'punição' é substituída pela abordagem da 'melhoria contínua'. Nada mais de departamentalização, com provas abruptamente separadas a matéria. É criado um ambiente de cooperação e parceria entre professor e aluno, onde ambos buscam os mesmos objetivos. (NASCIMENTO, 2005, p.12).

Ao colocar em prática a avaliação formativa na sala de aula, desaparecem também os limites rígidos entre as atividades de aprendizagem e atividade de avaliação (MORALES, 2003). Assim, confirma-se que a avaliação faz parte do agir e é considerada elemento-chave de ensino. Qualquer atividade relevante para a aprendizagem pode ser utilizada como meio para avaliar, desde que o professor tenha estabelecido com clareza os objetivos da atividade e se coloque permanentemente como um investigador dos processos de conhecimento. A avaliação, nessa perspectiva, “[...] traz em si o germe do novo, que pode emergir a partir do momento em que se abre espaço para pensamento divergente e para o que está além do previsto. A avaliação com este caráter iluminativo pode revelar processo cognitivo e efetivo do aluno” (SANT’ANA, 1995, p.109).

E isso se permite por meio de uma cultura de diálogo. “Ao dialogar com o aluno, ainda que brevemente, e ao se dispor a aprender com ele, o professor desfaz muros e restabelece laços” (ESTEBAN, 2002, p.18). A avaliação não deve ser compreendida apenas como um momento imposto pelo professor, mas sim, como um momento de cooperação e de respeito, no qual o aluno é considerado como um sujeito ativo que interage com o professor.

1.2.3 Avaliação somativa

Já a avaliação somativa, também chamada de classificatória, consegue, conforme Haydt (2008), mostrar para o aluno o que ele conseguiu em respeito daquilo que se colocou como objetivo, até para compará-lo com seus resultados anteriores e os de outros. Na avaliação somativa pouco se importa em reconsiderar que pessoas não aprendem do mesmo modo, nos mesmos momentos (FAVARÃO, 2012). Ela, caracterizada como informativa e verificadora, tem o papel de determinar níveis de rendimento de aprendizagem do aluno. Quando utilizada para classificar o aluno, inclusive, assume a função de selecionar uns (aprovados) e excluir outros (reprovados) (LUCKESI, 2002). Num processo de ensino e aprendizagem, no qual prevalece a concepção da avaliação somativa, considera-se o professor detentor absoluto do saber, tornando o centro das relações entre o conhecimento e o aluno.

No entanto, assim, como já foi constatado em respeito à avaliação externa e interna, também não se deve, de acordo com Pacheco (2012) compreender essas três formas de avaliação como dissociáveis. Mesmo apresentando aspectos diferenciados, elas são consideradas interdependentes para a prática pedagógica do professor e, “[...] para assegurar a

eficiência do sistema de avaliação e a eficácia de todo o processo de ensino e aprendizagem, o professor deverá fazer uso conjugado das três modalidades [...]” (PACHECO, 2012, p.53).

Para resumir as diversas distinções, até aqui apresentado, demonstram-se no quadro a seguir, de forma sintética, os tipos de avaliação com suas funções e momentos específicos no processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 2- Análise comparativa dos tipos de avaliação quanto aos objetivos e frequência

TIPOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR		
TIPO	FUNÇÃO (Objetivos/finalidades)	QUANDO (Frequência)
Diagnóstico	Identificar o <i>status quo</i> de competências e capacidades do aluno, consideradas requisitos para o processo de ensino-aprendizagem.	Realizada antes das atividades pedagógicas e, quando necessário durante processo ensino e aprendizagem. O aluno informa sobre pré-conhecimentos
Formativa	Identificar potencialidades e dificuldades ao longo do processo de ensino-aprendizagem do aluno	O professor apresenta os objetivos atribuídos a determinada atividade pedagógica várias vezes ao longo do percurso. O <i>feedback</i> é dado sempre, e de preferência de forma imediata, sempre durante determinada atividade pedagógica. O professor ajuda ao aluno compreender onde errou e por que. O aluno reflete com ajuda ao professor entender por que ele errou. Ambos pensam em estratégias de aprendizagem para superar fraquezas e erros.
Somativa	Verificar após determinada atividade pedagógica o alcance de conhecimento/capacidades, comparando-a com o conhecimento/capacidades anteriores ou com metas colocadas; Qualificar ou certificar o nível do aluno ao término de um determinado período.	No final do percurso ou de etapas intermediárias preestabelecidas em cada instituição. O professor apresenta sua avaliação por meio de conceitos (notas). O aluno recebe a avaliação, porém não terá chance para reverter o conceito.

Fonte: Elaborado pelo autor em 2017.

E o quadro abre espaço para refletir também sobre formas de *feedback* previstas em cada tipo. Na avaliação somativa normalmente resume-se o resultado em um conceito, por exemplo, uma nota, atribuído ao aluno de acordo ao seu aproveitamento (LUCKESI, 2006). Neste tipo de avaliação, a nota ganha especial atenção, classificando os desempenhos do aluno em bom, regular, péssimo, insuficiente etc. Mas a avaliação não pode se limitar a isso, se concordar que uma das finalidades essenciais da avaliação da aprendizagem escolar é criar condições favoráveis para que haja uma melhoria da aprendizagem do aluno.

Assim o retorno que o professor dá ao aluno exerce uma função imprescindível, pois o comunicado constante sobre o desempenho e todos os aspectos educativos a ele relacionado auxiliam e orientam a busca de melhoria ainda durante o percurso de aprendizagem (GARCIA; TENÓRIO, 2012). Conforme Borges e outros (2014) o *feedback* deve ser fornecido imediatamente, sempre após a efetivação das atividades proposta pelo professor em sala de aula. Ele deve ser também contínuo, ou seja, o aluno tem que ser assistido e orientado constantemente quanto a seus acertos ou erros. O *feedback* aborda tanto os pontos negativos como os pontos positivos observados no comportamento e na construção e produção do aluno, pois mesmo que tenha que dizer sobre suas falhas de aprendizagem, é importante que se fale sobre seus acertos, afim de fortalecê-lo e continuar encorajando-o. Ele deve ocorrer num ambiente no qual tanto o professor quanto o aluno estejam à vontade para se comunicar. Para isso, o professor deve ter conhecimento, atitude e postura adequados. Esta comunicação “não implica uma comunicação unilateral (do educador para o aprendiz), ao contrário, ele precisa ser interativo e comunicacional, pautada em estratégia de negociação e envolver todos os sujeitos da ação avaliativa” (GARCIA; TENÓRIO, 2012, p. 368).

O retorno, porém, é não só dado pelo professor. O aluno também sinaliza um retorno para o professor. Na avaliação formativa, esse aspecto é explicitamente uma das estratégias necessárias para a (re) construção do conhecimento. De forma, como o aluno avalia o professor e seu processo de ensino é ponto de partido do docente para refletir, organizar, planejar ou replanejar seu trabalho.

A revisão da literatura até aqui, faz resumir como característica da prática de avaliação formativa (em distinção, principalmente, da somativa) considerar

- ❖ A intervenção do professor de forma imediata assim que o aluno sinaliza dificuldades de aprendizagem;

- ❖ A informação pelo professor ao aluno referente à melhoria de como cumprir determinada da tarefa/atividade.

1.3 DETERMINAÇÕES LEGAIS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Nos documentos oficiais e legislação brasileira, como, por exemplo, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/1996 (BRASIL, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs/1997/1998 (BRASIL, 1997,1998) e a Resolução do Conselho Nacional de Educação – RCNE/2010 (BRASIL/MEC, 2010) em respeito à avaliação da aprendizagem escolar, não se desconsidera os aspectos somativos no processo de avaliar, mas determina-se a prevalência da avaliação formativa.

Conforme a LDBEN/1996, em seu artigo 24, parágrafo V, se prevê no que diz respeito à verificação os seguintes critérios:

a) **avaliação contínua e cumulativa** do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de **aceleração de estudos** para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de **estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo**, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 1996, grifos meus).

A lei explicita claramente que a avaliação qualitativa deve ser considerada mais importante do que a avaliação quantitativa. Isso se compreende aqui como recomendação de dar maior atenção a avaliação formativa, quer dizer, aos acompanhamentos que analisam o processo da aprendizagem para identificar as dificuldades e os porquês dos erros em vez de constatar quantos erros e acertos foram feitos. E para isso, assim estabelece o artigo, também se assegura a oferta de estudos que têm como objetivo auxiliar o aluno que apresenta casos de baixo rendimento na aprendizagem a dirimir as dúvidas e superar as dificuldades surgidas no final de cada unidade escolar. Além disso, a escola deve oferecer um sistema de aceleração de estudos e um aproveitamento de estudos.

Também nos PCN's (1997) se consta explicitamente que a avaliação serve para orientar a prática educacional do professor numa perspectiva contínua, mostrando quando é preciso realizar ajustes necessários no processo educativo, pois uma avaliação continua exige

observação, análise, registros contínuos e sistemáticos para saber se os alunos estão aprendendo e em que condições ou atividades encontram maior ou menor dificuldade.

A avaliação **subsidi**a o professor com elementos para uma **reflexão contínua sobre a sua prática**, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Para o aluno, **é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades** para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio. (BRASIL, 1997, p.55, grifos meus).

Explicita-se também o benefício da avaliação para o próprio aluno. A avaliação conscientiza o aluno sobre suas fraquezas e fortalezas e seus potenciais. Entende-se desse modo, que avaliação além de possibilitar que os professores façam uma reflexão sobre suas ações pedagógicas, na busca de melhoria do ensino e aprendizagem, permite também ao aluno usar como autorregulação da sua própria aprendizagem.

Além de possibilitar também a escola usar a avaliação para averiguar as ações pedagógicas desenvolvidas na escola e quais dessas ações, demandam maior atenção para resolver o problema da melhor maneira possível. Segundo os PCN's (1997, p. 55), "tomar a avaliação nessa perspectiva e em todas essas dimensões requer que esta ocorra sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho, [...]." Contudo, assim se continua, "a avaliação contínua do processo acaba por subsidiar a avaliação final, isto é, se o professor acompanha o aluno sistematicamente ao longo do processo pode saber, em determinados momentos, o que o aluno já aprendeu sobre os conteúdos trabalhados" (BRASIL, 1997, p.56). Para isso, os professores segundo os PCN's (1997) devem realizar avaliações que atendam as diferentes aptidões do aluno por meio de uma observação sistemática, análise das produções variadas e atividades específicas para a avaliação.

1. Observação sistemática: acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, **utilizando alguns instrumentos, como registro em tabelas, listas de controle, diário de classe e outros;**
2. Análise das produções dos alunos: considerar a variedade de produções realizadas pelos alunos, para que se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas. Por exemplo: se a avaliação se dá sobre a competência dos alunos na produção de textos, deve-se considerar a totalidade dessa produção, que envolve desde os **primeiros registros escritos, no caderno de lição, até os registros das atividades de outras**

áreas e das atividades realizadas especificamente para esse aprendizado, além de texto produzido pelo aluno para os fins específicos desta avaliação;

3. Atividades específicas para a avaliação: nestas, os alunos devem ter objetividade ao expor sobre um tema, ao responder um questionário. Para isso é importante, em primeiro lugar, **garantir que sejam semelhantes às situações de aprendizagem comumente estruturadas em sala de aula**, isto é, que não se diferenciem, em sua estrutura, das atividades que já foram realizadas; em segundo lugar, **deixar claro para os alunos o que se pretende avaliar**, pois, inevitavelmente, os alunos mais atentos a esses aspectos. (BRASIL, 1997, p.57; grifos nossos).

Essas indicações apontadas pelos PCN's (1997) reforçam dois aspectos: a avaliação não ocorre apenas em momentos especificamente determinados, como, por exemplo, provas. O professor na sua prática pedagógica avalia o desenvolvimento da aprendizagem do aluno também em outros momentos, como citado nos PCNs acima, tais como “primeiros registros escritos, no caderno de lição, até os registros das atividades de outras áreas e das atividades realizadas” (BRASIL, 1997, p. 57). Assim ele acompanha cada aluno, considerando as suas peculiaridades, especificidades e, dificuldades que o aluno apresenta na sala de aula.

Também se aponta a importância de diferenciar os instrumentos para avaliar o conhecimento e as capacidades dos alunos. Por exemplo, se “[...] o aluno não domina a escrita suficientemente para expor um raciocínio mais complexo sobre como compreende um fato histórico, mas pode fazê-lo perfeitamente bem em uma situação de intercâmbio oral, como em diálogos, entrevistas ou debates” (BRASIL, 1997, p.57), cabe ao professor constar isso nas suas considerações avaliativas.

O segundo aspecto nos PCN's (1997) refere-se aos critérios da avaliação que o professor desenvolve para avaliar o aluno em determinada atividade pedagógica. O professor precisa definir esses critérios claramente e transparentes para os alunos.

Os PCN's (1998) resumem que a avaliação deve ser compreendida pelos profissionais da educação, especificamente os professores, como parte integrante do ensino e aprendizagem, que envolve seguintes finalidades:

- a) o ajuste e a orientação na intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma;
- b) obtenção de informações sobre os objetivos que foram atingidos;
- c) obtenção de informações sobre o que foi aprendido e como;
- d) reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa;
- e) tomada de consciência de seus [alunos, comentário meu] avanços, dificuldades e possibilidades. (BRASIL, 1998, p. 97).

Por estas finalidades acima podemos dizer que a avaliação estar a serviço tanto do trabalho pedagógico do professor, quanto da aprendizagem do aluno. Conforme expressa a legislação, a avaliação para o professor tem as finalidades de refletir, reorganizar sua prática de ensino, saber quais dos objetivos determinados foram de fato alcançados. Além disso, retomar aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem. Para o aluno a avaliação representa uma tomada de consciência de seus limites, possibilidades e efetivos avanços na aprendizagem.

A avaliação ganha atenção também na Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 7 de 14 de dezembro de 2010 no Artigo 32, que reforça ainda mais os princípios anteriormente citados na LDBN, dizendo que a avaliação deverá:

I – assumir um caráter processual, **formativo** e **participativo**, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;

b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de **intervir de modo imediato** e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;

c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos;

d) reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes.

II – utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando;

[...];

IV – assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo;

[...];

VI – assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas; [...] (BRASIL, 2010, p.10).

Na resolução se repetem aspectos anteriormente já comentados, tais como a compreensão da avaliação não só como diagnóstica e cumulativa, em situação inicial e final de uma unidade de ensino, mas também como processo contínuo para verificar dificuldades e potencialidades do aluno e problemas do ensino do professor para os devidos fins de intervenção. Explicita-se aqui que essa intervenção deve ocorrer de modo imediato e ao longo prazo, o que aponta ao fato de que a avaliação tem que ser feita por um olhar sistemático e

não pontual. Relembra também que tanto o aluno como também seus pais/responsáveis tem o direito de ser informado sobre a aprendizagem e de discutir seus resultados. Isso implica como antes já estabelecidos nos PCNs, uma comunicação clara sobre os critérios a serem aplicados na avaliação. Reforça, como a LDBEN/1996, a implementação de momentos para recuperação.

Ao resumo que listou algumas características da prática da avaliação formativa, junta-se aqui, agora, após a análise da legislação educacional, mais esses três:

- ❖ O uso de instrumentos de avaliação é diversos, aplicados conforme critérios de determinados focos a serem avaliados.
- ❖ Os instrumentos de avaliação são interpretados compreender a fraqueza e fortaleza do aluno em respeito de conhecimentos cognitivos, habilidades metodológicas e sociais.
- ❖ O aluno registra sistematicamente (por escrito) a autoavaliação da sua aprendizagem.

Cabe agora investigar mais sobre as características dos instrumentos de avaliação, em si.

2. INSTRUMENTOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa está como foi abordado no capítulo anterior, a serviço da melhoria do processo de ensino-aprendizagem. O professor se (re) orienta no seu planejamento educacional no *feedback* dado pelo aluno. O *feedback* dado pelo professor, por sua vez, serve (ou deve servir, conforme a proposta) que o aluno possa melhor compreender sua própria aprendizagem durante o processo de assimilação do conhecimento e aquisição de habilidades.

Existem diversos instrumentos para operacionalizar a avaliação educacional. Vários instrumentos usados de forma combinadas entre si, permitirão ao professor identificar com maior eficácia o nível, as potencialidades e dificuldades de aprendizagem do aluno (HAYDT, 2008), pois, pode se pressupor que quanto mais se aproveita da variedade de instrumentos avaliativos, mais se tem informações sobre o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Entretanto, as escolhas e as aplicabilidades desses instrumentos na sala de aula têm que estar atreladas aos objetos, objetivos propostos e procedimentos metodológicos usados no ensino. Os instrumentos que o professor utiliza durante o processo de ensino e aprendizagem para avaliar o aluno numa determinada atividade pedagógica, não podem ser construídos e aplicados na sala de aula de forma aleatórios, desorganizados, desconectados ou descontextualizados do ensino. Mas se articulados, aumenta-se, conforme Haydt (2008), a validade da avaliação.

2.1 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO

Existem diversos instrumentos para avaliar a produção escrita do aluno. Bem conhecido é a prova escrita, que pode ser feito com perguntas abertas ou perguntas fechadas, como também a tarefa de casa que é passado pelo professor para o aluno fazer fora do tempo regular do ensino. No entanto, existem também outros instrumentos que, assim se suspeita aqui, estejam talvez ainda menos conhecidos, tais como, por exemplo, o mapa conceitual. Escolheu-se o mapa conceitual aqui para ser apresentado porque dentre as diversas e multifacetadas possibilidades, configura-se numa ferramenta avaliativa favorável para a regulação do ensino pelo professor e para a autorregulação da aprendizagem pelo aluno, ou seja, “[...] é um dos instrumentos postos a serviço da avaliação formativa, ao configurar-se um dos meios para se alcançar um fim: assegurar que o aluno aprenda e se desenvolva.” (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2010, p.797). E escolheu-se aqui também o portfólio. Trata-se

de um outro instrumento favorável a avaliação formativa por oferecer ao aluno a possibilidade de registrar seus percursos de aprendizagem sinalizando as fortalezas e fraquezas.

Optou-se por esses instrumentos para descrever e aprofundar a abordagem do seu uso também pelo fato de serem poucos discutidos nas pesquisas empíricas levantadas na Biblioteca de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e na BDTD da Universidade Federal de Sergipe nos períodos de 2010 a 2015.

2.1.1 Prova escrita

A prova pode ser aplicada somente como um teste com a intenção de medir se o aluno aprendeu ou não determinado conteúdo proposto pelo professor. Entende-se por esse lado, a prova serve apenas como instrumento de verificação de conteúdo. Se está sendo aplicada apenas com a intenção de atribuir a um determinado desempenho, um conceito (uma nota), assim ela assume um caráter classificatório, estático e até excludente (MORAES, 2011). Em outras palavras, utiliza-se a prova assim apenas como avaliação somativa. Acontece que a nota passa, a ser “meta obsessiva de professores, alunos, pais, símbolo concreto que traduz possível estudo ou esforço” (ROCAN; TERZI, 1995, p.20). Isso ocorre porque,

[...] a prova está centrada no conteúdo e não nos objetivos, [...] aplicam estas provas controlando o ambiente: não procedem a explicações, não realizam leituras, não permitem qualquer movimentação. Posteriormente, corrigem as provas atribuindo notas e devolvem as provas e ‘orientam’ os alunos com rendimento insuficiente para ‘estudarem mais’. Na verdade, ao assim procederem, os professores restringem sua ação à realização de uma avaliação unicamente classificatória [...]. (MORAES, 2008, p. 51).

Verificar se o aluno sabe mostrar o conteúdo desejado não necessariamente significa verificar que ele o aprendeu; ele também pode apenas ter o decorado (MENDÉZ, 2002), mas o uso não depende do instrumento da prova *per se*; isso depende como o professor elabora uma prova.

Também pode-se usar os resultados de uma prova em outro sentido. Para que a prova possa ultrapassar essa concepção tradicionalista de avaliar de forma somativa e se tornar um avaliação formativa, a sua função deve ir além de constatar, verificar e medir os níveis de aprendizagens através de um valor, uma nota, alerta Moraes (2011). Conforme Hadji (2001), ela deve “[...] tornar-se um instrumento formativo que ajude o professor a mapear as dificuldades e necessidades reais apresentadas, verificar os objetivos não atingidos e assim

propor as melhores intervenções e os alunos a perceberem as fragilidades ou certezas de suas aprendizagens, possibilitando a regulação e autorregulação [...]” (HADJI, 2001, p.16). Para que a prova possa ser usada neste sentido, faz necessário minimizar a atenção aos aspectos quantitativos, ou seja, ‘sabe’ versus ‘não sabe’, e direcionar as informações de forma mais qualitativas da aprendizagem do aluno, ou seja, por que não sabe e como poderá aprender. Neste sentido, a prova se tornará um instrumento útil para a consecução de uma avaliação progressivamente mais formativa (MORAES, 2011).

Ela precisa, então, ser elaborada pelo professor adequadamente a esse intuito, principalmente na perspectiva para servir para ele mesmo. Elaborar adequadamente significa considerar na formulação das perguntas se as possíveis respostas do aluno indicam quais dificuldades e/ou quais conquistas ele apresenta. Existem provas com perguntas abertas e com perguntas fechadas. Para melhor compreender a diferença, destacam-se as principais características que as diferenciam.

Numa prova de pergunta aberta, dá-se ao aluno a capacidade de fazer um julgamento da questão proposta através do seu ponto de vista, sua compreensão, sua análise, senso crítico traduzindo-se na forma de texto-resposta, ou seja, o aluno tem a oportunidade de mostrar sua capacidade de articular ideias e informações, mostrar com clareza sua compreensão de forma mais aprofundada. Para o professor a prova de pergunta aberta, além de ser uma construção mais fácil e rápida, facilita acompanhar a capacidade de análise, síntese e julgamento do aluno. A respeito desta produção escrita, o professor pode se surpreender com a resposta construída pelo aluno, ou seja, o mesmo poderá no momento da análise interpretativa e resolução da pergunta acrescentar novas informações na resposta além do que se foi pensado pelo professor anteriormente.

Para o professor, este tipo de pergunta mesmo sendo útil para diagnosticar interpretações incorretas e/ou conceitos não entendidos pelo aluno acerca de um determinado assunto, fica, a meu ver, difícil de acompanhar e orientar cada aluno no mesmo tempo, ou seja, devido a sua carga-horária excessiva há pouco tempo para se avaliar as respostas. Nesse caso, o professor pode intensificar ou dedicar-se para uma pequena quantidade de alunos para outros não.

Na prova de perguntas fechadas, o aluno é limitado a escolher dentre as diversas alternativas-respostas qual/quais dela/delas melhor se encaixa(m) perfeitamente com o solicitado, associar-se uma coluna com a outra ou completar algumas lacunas com palavras isoladas. No momento da resolução da questão ele tem que fazer comparações para

desconsiderar determinada alternativa e assinalar a que se encaixa adequadamente com a pergunta proposta. Pode-se, por meio desse tipo de pergunta, avaliar o raciocínio lógico do aluno. Para o professor, este tipo de pergunta, possibilita fazer uma avaliação rápida, com fidedignidade, no entanto, a elaboração desse tipo de pergunta é mais difícil e demorada, porque há diversos itens a serem construídos. Faz-se necessário seguir alguns passos para organização desse tipo de prova bem como: montagem de tabela de especificação da prova, definição da quantidade de itens, seleção e elaboração de itens. Esta tabela, conforme Despresbiteris e Tavares (2009) devem constar o conteúdo que será abordado, as habilidades que deverão ser desenvolvidas e, além disso, a quantidade de itens e/ou questões a serem elaboradas em cada descritor². Esse item precisa ser pensado no todo conjunto da prova e ser elaborado mais de um para cada habilidade desejada. Através desta tabela de especificação, o professor terá uma visão geral do que a prova mede e oferecerá para o mesmo “maior segurança ao docente porque indicará uma mostra representativa das habilidades, competências e conteúdos desenvolvidos no processo de ensino, significativo para a aprendizagem do aluno, devendo, portanto, ser objeto de avaliação” (DESPRESBITERIS; TAVARES; 2009, p.76-77). Segue abaixo um exemplo de tabela de especificação da prova.

Quadro 3 - Orientação para construção de uma tabela de especificação conforme a Matriz do SAEB.

EXEMPLO DE TABELA DE ESPECIFICAÇÃO DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA PARA A TURMA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, CONFORME A MATRIZ DO SAEB.			
Tipo	Tópico	Descritor	Quantidade de itens
Narrativo	Procedimentos de Leitura	Localizar uma informação explícita em um texto	4
		Inferir uma informação implícita no texto	4
	Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras anotações	3

² Os descritores são conjuntos de habilidades que o aluno deverá alcançar em determinada área do conhecimento.

Instrucional	Procedimento de leitura	Inferir uma informação implícita em um texto	4
		Inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do texto	3
	Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto	Interpretar textos com o auxílio de material gráfico diverso	3
Poético	Procedimento de leitura	Localizar uma informação explícita em um texto	3
		Identificar o tema do texto	3
	Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido	Identificar os efeitos de ironia ou humor no texto	3
TOTAL DE ITENS DA PROVA			30

Fonte: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/matrizes-de-referencia-professor>>
Acesso em 14 jul. 2016

A orientação para a construção e definição dos descritores pode vir tanto de critérios de avaliações externas, ou seja, formulados por pessoas alheias à escola, como também podem vir da proposta pedagógica da escola, ou seja, de critérios definidos internamente pelos envolvidos no processo educativo.

Depois de toda construção, é a hora de escolher o tipo de item para cada conteúdo ou habilidade a ser avaliada. Para isso, existem alguns requisitos a levar em conta na sua formulação (PADILHA, 2001 *apud* ARREDONDO; DIAGO, 2009): os enunciados deverão ser breves com informações necessárias para que o aluno possa formular de maneira correta a sua resposta. Quanto às perguntas, estas serão claras e com vocabulários adequados aos conteúdos e condizentes ao público-alvo. No que se refere às correções das respostas que o aluno colocou na prova, precisam ser respeitadas de acordo aos campos gramaticais, ortográficos e sintáticos.

2.1.2 Mapas Conceituais

Os mapas conceituais, chamados também de esquemas ou diagramas conceituais, são considerados representações da organização/relação de conceitos acerca de determinado

conteúdo e/ou área de conhecimento, isso porque evidenciam por meio de frases explicativas conexões estabelecidas entre as ideias chaves/ principais.

A estruturação do mapa conceitual consiste na integração de novos conceitos à estrutura cognitiva do aprendiz, ou seja, o aluno correlaciona o conhecimento prévio, este adquirido anteriormente na escola ou pela convivência no seu dia a dia aos novos conceitos a serem apropriados por ele mesmo. Conhecimentos prévios funcionam como pontos de sustentação, pilares para que as novas informações progressivamente adquiridas se adaptem à estrutura cognitiva do aluno. Isso acontecendo, consegue estabelecer uma relação/ligação entre o novo conhecimento com o conhecimento que já possuía.

Na sua forma estrutural, os mapas conceituais organizam-se da seguinte maneira: os conceitos são apresentados no interior de retângulo ou em outra forma geométrica que achar mais conveniente, enquanto as relações entre eles são especificadas por linhas às quais são agregadas palavras ou frases explicativas. É importante frisar que para a sua elaboração tem-se comumente uma dimensão vertical que apresenta o grau de generalidade dos conceitos e sua relação hierárquica, ou seja, o conceito mais inclusivo deverá ficar e ser apresentado logo na parte superior do mapa conceitual e, à medida que vai descendo encontram-se os conceitos intermediários, interpostos, específicos, pouco abrangentes. Esses intermediários são conceitos menos abrangentes, que dependem particularmente do conceito geral para originar-se. (DESPREBITERIS; TAVARES, 2009; SOUZA; BORUCHOVITCH, 2010).

Para esclarecer de forma sequenciada, Desprebiteris e Tavares (2009, p.103) indicam alguns passos para a construção de um mapa conceitual:

- 1) Localizar conceitos de um assunto. 2) Classificar os conceitos segundo uma ordem hierárquica decrescente de importância, indicando os mais gerais e depois os mais específicos. 3) Distribuir os conceitos nas dimensões vertical e horizontal. 4) Traçar linhas entre os conceitos, escrevendo sobre elas frases ou palavras que expressam uma relação. Essas ligações podem ser cruzadas, ou seja, ligações de um com o outro setor do mapa. 5) Revisar e formular o mapa. (DESPREBITERIS; TAVARES, 2009, p.103).

Esta técnica pode ajudar o aluno a ativar seus processos cognitivos e metacognitivos³, fazer uma relação entre os novos conhecimentos e os que já conhecem, separar as

³ Metacognição é a capacidade que o indivíduo tem de tomar consciência e refletir sobre suas próprias ações, erros e dificuldades em relação às tarefas desenvolvidas durante o processo de ensino e aprendizagem e o conteúdo proposto pelo professor, ou seja, autorregulação da aprendizagem. É entendido como “processo mental interno através do qual o próprio [aluno] toma consciência dos diferentes momentos da sua atividade cognitiva, que desperta um olhar crítico sobre o que faz, enquanto se faz. [...]”. (BONA; PASSOS, 2013, p. 408-409).

informações significativas daquelas menos importantes, favorecer a (re) elaboração de conceitos e fortalecer sua participação como sujeito ativo, parceiro da prática pedagógica e autônomo na avaliação. Com esse instrumento, o professor pode aprender como o conhecimento do aluno sobre o conteúdo que está sendo proposto e organizado em sua estrutura cognitiva. Além disso, aprende-se a planejar uma prática pedagógica que viabilize e auxilie o aluno na apropriação conceitual para que haja a efetivação da aprendizagem.

2.1.3 Tarefa de casa

Tradicionalmente, a atividade escolar que é proposta pelo professor para o aluno executar fora do período e/ou horário regular de aula, ou seja, especificamente em ambientes do lar, são intituladas “para casa”, “dever de casa”, “exercício de casa”, “repetição em casa” ou “lição de casa”. Conforme Carvalho (2004) o dever de casa pode ser visto

como uma necessidade educacional, reconhecida por pais e professores, sendo concebida como uma ocupação adequada para os estudantes em casa; pode ser considerado um componente importante do processo ensino aprendizagem e do currículo escolar; e pode ser concebido como uma política tanto da escola e do sistema de ensino, objetivando ampliar a aprendizagem em quantidade e qualidade, para além do tempo-espço escolar, quanto da família, visando estimular o progresso educacional e social dos descendentes. (CARVALHO, 2004, p.1).

Considera-se um recurso pedagógico para um reforço da aprendizagem através de exercícios de revisão e fixação do conteúdo dado, sistematizando o aprendizado da sala de aula, preparando o aluno para novos conteúdos aprofundando seu conhecimento. Nela, podem ser incluídas algumas atividades didáticas como, por exemplo, pesquisas, atividades de experiências, resoluções de situações-problemas dentre outras. (RESENDE, 2008).

Para o aluno, a tarefa de casa é o momento de estar sozinho ou acompanhado com terceiro (que não seja o professor) para auxiliar na resolução das atividades, rever o conteúdo que foi abordado em sala, pesquisar, verificar o que aprendeu, sinalizar seus principais questionamentos, sistematizar conhecimentos e reforçar ainda mais a sua aprendizagem. Este tipo de tarefa faz com que ele enfrente desafios pedagógicos fora do contexto escolar, além de ajudá-lo a desenvolver sua autonomia, a estabelecer uma rotina e a melhorar a capacidade de organização de estudo. A tarefa de casa favorece, conforme Fernandez e outros (2014) o desenvolvimento do senso de responsabilidade, da conscientização de esforço próprio para o alcance de metas. Para o professor, permite identificar quais são as possíveis dificuldades e

deficiências que o aluno apresenta acerca de um determinado assunto. A partir disso, buscam-se estratégias pedagógicas adequadas para saná-las.

Entretanto, as tarefas de casa podem ser enquadradas como propostas metodológicas tradicionais. Isso quando se aplica como uma atividade de repetição mecânica, reprodutiva, cansativa, com acúmulos de exercícios, tarefas de memorização do conteúdo proposto, cópia e excesso de tarefas, que ao invés de ser educativa apenas sobrecarregam tanto os alunos como as pessoas que acompanham e ajudam na resolução das tarefas. (NOGUEIRA, 2002).

A avaliação da tarefa de casa, de acordo com algumas das produções analisadas, a exemplo de Rosário e outros (2008); Soares (2011 *apud* SCHMITZ; SANTOS; CRUZ, 2016), não se mostra, muitas vezes, favorável nem para alunos, nem para professores. Os alunos por sua vez não conseguiam compreender por meio da avaliação das tarefas as suas fraquezas de modo a autorregular-se para equacioná-las, e os professores não demonstraram se apropriar, a partir do uso das tarefas de casa, das necessidades de aprendizagem dos discentes e assim realizar as ações necessárias para atendê-las, esses estavam mais preocupados com o produto da tarefa de casa do que com os processos a ela relacionados.

2.1.5 Portfólio

O portfólio é uma coleção de trabalhos e /ou atividades realizadas pelo aluno no qual mostra os esforços, dificuldades, progressos em uma ou mais áreas do conhecimento (DESPRESBITERIS; TAVARES; 2009). Esta coleção também é definida como sendo

um continente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo. (HERNÁNDEZ, 1998 *apud* VIEIRA, 2002, p. 150).

O portfólio reuni os passos percorridos pelo aluno em determinados unidades de ensino. Neste instrumento,

[...] o professor e o próprio aluno avaliam todas as atividades executadas durante um largo período de trabalho, levando em conta toda trajetória percorrida. Não é uma avaliação classificatória, nem punitiva. Analisa-se o progresso do aluno. Valorizam-se todas as suas produções: analisam-se as últimas comparando-as com a primeira, de modo que se perceba o avanço obtido. Isso requer que a construção do portfólio se baseie em propósitos de

cuja formulação o aluno participe, para que se desenvolva o sentido de ‘pertencimento’. (VILAS BOAS, 2005, p.295 *apud* CERMINARO, 2013, p. 28).

O professor, como também o aluno podem avaliar as próprias produções relacionando-as entre si, observar o desenvolvimento de potencialidades e aspectos que precisam ser melhorados, todas as informações, experiências vivenciadas e adquiridas durante a construção do saber. Sob coordenações e orientações dos professores, os alunos analisam com coerência suas próprias produções desenvolvidas durante o seu percurso de aprendizagem, refletindo sobre os conteúdos aprendidos que foram ministrados por seus professores e sobre o que falta aprender, ou seja, o portfólio ajuda o aluno a visualizar seu percurso e explicitar para os professores suas estratégias de aprendizagem e suas concepções sobre o objeto de ensino. Tal prática é especialmente relevante por proporcionar a ideia de que não cabe apenas o professor avaliar o processo de aprendizagem e ensino, mas também o próprio aluno. (BEAUCHAMP et al., 2007).

Além disso, as reflexões dos alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem e sobre a atuação dos professores permitem ao docente refletir sobre seus próprios posicionamentos, decisões, atitudes na sala de aula, seus procedimentos metodológicos adotados para ensinar, os conteúdos que devem ser mais intensificados, dificuldades de aprendizagem dos alunos e entre outros. Deste modo, o portfólio avalia o percurso de aprendizagem feita pelo o aluno para o desenvolvimento do conhecimento.

Hernández (2000 *apud* VIEIRA, 2002, p.151), aponta que o portfólio inclui

[...] o estabelecimento das finalidades de aprendizagem por parte de cada estudante; a integração das evidências e experiências de aprendizagem; a seleção das fontes que comporão o portfólio e **a reflexão do estudante acerca de seu próprio desenvolvimento.** [...] criar, recolher e organizar todo material que evidencie o seu progresso, de tal forma que demonstre sua avaliação em relação às finalidades estabelecidas. Há, também, que haver um lugar onde será colocado todo o material produzido para o portfólio, [...] (HERNÁNDEZ *apud* VIEIRA, 2002, p.151, grifos meus).

Não há um modelo pronto para se construir um portfólio. O seu formato é livre, ficando a critério do professor, desde que auxilie na organização e seleção das informações. O autor traz de forma sugestiva as principais informações para a sua elaboração. Nessas informações, destacam-se dois pontos significativos: primeiro o aluno como sujeito ativo na definição das atividades, na formulação dos objetivos de sua aprendizagem, na definição dos

conteúdos, na definição dos critérios de avaliação e avaliador do seu próprio progresso. Segundo, tanto o professor quanto o aluno ao selecionar quais serão os trabalhos que comporão, devem fazer uma autoavaliação crítica e cuidadosa, mediante os objetivos traçados, dos propósitos de cada tarefa que está compondo o instrumento (VIEIRA, 2012).

Despresbiteris e Tavares (2009) indicam que o professor e o aluno compartilham atribuições, funções, responsabilidades antes da construção do portfólio. Desta forma, os mesmos têm a oportunidade de decidirem junto o que deve e não deve ser colocado ou contemplados dentro do portfólio. Além disso, o portfólio pode constituir-se como instrumento de comunicação e interação entre aluno e professor, aluno e aluno nas formas de aprender e lidar com as diferenças na sala de aula. Os próprios alunos têm a oportunidade de avaliar também os trabalhos dos outros colegas, ou seja, na medida em que o seu colega for lendo os seus percursos de aprendizagens, os demais colegas podem dependendo da autorização do professor dar um *feedback* diante do apresentado, a fim de aprimorar o trabalho. A avaliação do portfólio do aluno, o professor responsável pela turma poderá determinar uma data e/ou momento específico ou solicitá-lo quando for necessário, espontaneamente.

Além das vantagens deste instrumento, apresentam-se também desvantagens: pode ser considerada somente como uma forma de colecionar os trabalhos desenvolvidos na sala de aula, e, não uma reflexão das potencialidades e dificuldades encontradas ao longo do ensino e aprendizagem. (VIEIRA, 2002). Essa desvantagem não é, a meu ver, um argumento contra a utilização do portfólio, mas leva mais suspeita a falta de formação adequada ou conscientização do professor. A superação é uma condição necessária para que o portfólio ajude ao aluno na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento de sujeito autônomo.

2.2 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ORAL DO ALUNO

Além das produções escritas, os alunos se pronunciam e refletem seu processo de aprendizagem também oralmente, tanto em situações específicas como a prova ou o teste oral, como também em diversas outras situações durante o ensino em sala de aula, proporcionado conscientemente pelo professor. Na produção oral, o aluno expõe o tema, esclarece de forma objetiva, convence o interlocutor e desenvolve a problemática através de argumentos pertinentes ao assunto proposto pelo professor.

Existem diferentes formas para avaliar a produção oral do aluno nas quais pode-se citar prova oral e seminário. Optou-se por escolher esses dois, por serem os mais comuns e utilizados pelos professores em sua prática pedagógica.

2.2.1 Prova oral

A prova oral é realizada na base de um tipo de entrevista entre o professor e o aluno. Ao trabalhá-la na sala de aula, deve levar em conta tanto para o aluno, como também para o professor as vantagens para potencializá-la e desvantagens para procurar minorá-la (ZANON; ATHAUS, 2008; MORALES, 2003).

Para o professor esse tipo de prova o julgamento é imediato e subjetivo. Demora-se muito tempo para avaliar todos os alunos envolvidos, pois os mesmos são avaliados individualmente. O professor não pode fazer as mesmas perguntas para todos os alunos, mas permiti-lo avaliar sobre a capacidade reflexiva, crítica, as limitações e a profundidade do conhecimento do aluno acerca de um assunto. Tem a oportunidade de mediar a produção oral realizada pelo aluno (LIMA; BESERRA, 2012).

Para o aluno, uma das vantagens da prova oral é que ele tem a oportunidade de perguntar para o examinador quando não conseguiu compreender a pergunta proposta. Mas por outro lado, se o professor demonstrar durante a apresentação da prova oral reações, expressões ou situações desagradáveis, nesse caso poderá dificultar a articulação de ideias e a expressão de resposta pelo o aluno.

A partir da prova oral realizada pelo aluno, o professor pode ter uma ideia clara se o mesmo conseguiu demonstrar através das argumentações apresentadas domínio do conteúdo proposto ou se houve desvio e falta de compreensão do assunto. Neste último caso, pretende-se por parte do professor orientar como se deve articular o raciocínio e proceder a argumentação de forma correta.

2.2.2 Seminário

Além da prova oral, existe também o seminário. Nesta atividade, os alunos expõem um determinado tema sobre certa área do conhecimento e/ou diferentes perspectiva visando aprofundar a compreensão e analisar criticamente o tema ou ideias. Deste modo, o aluno desenvolve investigação, um tratamento e sistematização de dados achados, uma

análise/interpretação e exposição daquilo que estudou. Os resultados dessa investigação são relatados para discussão e crítica.

No seminário os alunos realizam transformações de ordem conceitual, procedimental e atitudinal. No primeiro exige coleta, seleção, organização e registros das informações. No segundo faz pesquisas, leituras pertinentes ao tema proposto pelo professor e expressa-se oralmente. Já no terceiro o aluno desenvolve sentido de cooperação e autoconfiança (SCARPATO, 2004).

Ao propor um tema para ser discutido sob forma de seminário, o professor está possibilitando para o aluno no decorrer do desenvolvimento do trabalho pesquisa de informações para a construção de um debate aprofundado entre os alunos, uso da linguagem oral e escrita no momento de elaboração, organização e produção do saber, capacidade de reconhecer o posicionamento crítico do trabalho realizado em grupo, construção de novos conhecimentos a partir da busca de outras fontes bibliográficas, como também a compreensão das inferências e complementações que serão feitas pelo professor responsável (ZANON; ALTHAUS, 2008).

O professor avalia através do seminário, as explicações, os comentários e as críticas feitas pelos alunos. Avalia-se também o nível de compreensão dos aspectos estudados por eles, o uso do tempo utilizado, organização e planejamento da apresentação, os recursos didáticos se foram utilizados de maneira correta, a apresentação do conteúdo se foi bem clara e objetiva, a postura bem como gesto, olhar, movimentação, voz.

O seminário contribui para a aprendizagem do ouvinte e do expositor. Favorece a socialização entre educandos, auxilia-os na construção e formação do pensamento crítico e contribui para desenvolvimento do conhecimento. Ajuda também o professor a dinamizar suas aulas, promover e centralizá-las no aluno. Entretanto, no seminário pode haver individualização do conteúdo, onde cada integrante do grupo estude apenas o assunto que lhe cabia e era suficiente para exposição oral. Além disso, o aluno poderá apresentar não domínio da exposição oral do tema.

Nesta situação o professor poderá ter a dificuldade na avaliação, na imprecisão do conteúdo ou na pouca clareza durante a apresentação oral. Sendo assim, implicando, muitas vezes, a obrigatória retomada do assunto, em um momento posterior, o que dificulta a proposta de seminário.

2.2 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO COMPORTAMENTO DO ALUNO

A avaliação não só pode ocorrer por produções escritas ou orais do aluno. Seu comportamento em sala de aula (e, aliás, também fora da sala – na escola como toda) também tornar-se oportunidade de aprendizagem, sobretudo, no desenvolvimento de capacidades metodológicas e sociais. Por isso, a avaliação formativa do seu comportamento também é uma maneira de acompanhar e ajudá-lo na sua aprendizagem.

A observação é uma técnica, que se centra particularmente na obtenção de informações a respeito dos comportamentos dos alunos numa determinada atividade pedagógica desenvolvida pelo professor (ARREDONDO; DIAGO, 2009). A observação é assim colocada por Dántola (1981 apud HAYDT, 2008, p.124)

[...] talvez a técnica mais adequada para apreciação dos aspectos do desenvolvimento que não podem ser aferidos através de provas, o que é muito importante para a escola atual, onde se pretende criar condições para que o aluno desenvolva sua personalidade integralmente e não apenas adquira conhecimento. (DÁNTOLA, 1981 apud HAYDT, 2008, p.124).

Através da observação busca-se o comportamento dos alunos e dificuldades nas diversas atividades realizadas em sala de aula e fora dela. “[...] para intervir de maneira formativa, orientando os possíveis problemas encontrados e estimulando os processos efetivos de resolução de tarefa” (DESPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p.123).

A observação dos comportamentos e das atividades do aluno é considerada por Haydt (2008), a melhor maneira de obter e anotar informações que permitem avaliar objetivos de ensino ligados a hábitos, mudanças atitudinais, áreas efetivas e convívios sociais. Entende-se que a observação que o professor faz do aluno não se detém, a saber, somente como se encontra o desempenho, mas, sobretudo, como os alunos se comportam de maneira individual e coletiva dentro e fora dos espaços escolares.

Conforme Haydt (2008) estes comportamentos podemos ser observados de maneira casual ou sistemática. Na observação casual, o professor observa o desempenho do aluno de modo espontâneo, informal, sem correlacionar com os objetivos propostos. Este tipo de observação ocorre com maior frequência, porque tanto o professor quanto o aluno observam constantemente uns aos outros, estão dentro da escola em constante interação e trabalhando em conjunto.

A observação sistemática é desenvolvida e organizada de forma estruturada, planejada e guiada por um objetivo definido. O professor, por sua vez, possui conhecimento do que de fato irá observar, como desenvolverá suas anotações durante a observação e quais os procedimentos deverão ser utilizados para garantir fidedignidade nas informações (DESPRESBITERIS; TAVARES; 2009). Portanto, todos os aspectos que serão analisados no aluno são devidamente planejados com antecedência e os resultados apresentados são anotados, registrados com frequência, que servem de mapa para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Vale salientar que tanto a observação assistemática quanto a observação sistemática, podem servir para avaliar o aluno numa perspectiva formativa, pois possibilitam o professor acompanhar todos os passos e mudanças atitudinais do aluno. Assim, uma das vantagens desta técnica avaliativa é o *feedback* imediato e individualizado que o professor dá para o aluno sobre o comportamento observado. Dependendo do resultado desta observação o aluno tem a possibilidade de modificar seu comportamento e atitudes. Ajuda, pela natureza imediata, evitar que erros fossem internalizados.

Para melhor ilustrar esta segunda forma de observar a aprendizagem do aluno, abaixo, de acordo com Haydt (2008) apresentam-se instrumentos de registro de observação como, por exemplo, a ficha de anedotário, a ficha de verificação e a ficha de escala gráfica que podem guiar o professor nos momentos de observação. Em qualquer designação, os instrumentos avaliativos deverão conter os principais aspectos que nortearão o professor em sua maneira de observar o desempenho do aluno em uma determinada atividade pedagógica (DESPRESBITERIS; TAVARES; 2009).

2.3.1 Ficha de anedotário

Na ficha de anedotário, o professor tem a oportunidade de anotar, pontuar e chegar conclusões em referência ao comportamento apresentado pelo aluno nas situações de aprendizagem. Assim, é preciso que se faça o registro de forma imediata ao observar um determinado fato. Isso evita cometer certos erros e trazer recordação imperfeita do avaliado. Haydt (2008, p. 128-129), traz outras recomendações que ajudarão a tornar os registros das observações mais objetiva e úteis:

Fazer o registro do comportamento observado logo após ter ocorrido o fato, enquanto os dados estiverem bem vivos na mente, mas sem permitir que os

alunos percebam. Como a memória tende a ser seletiva, e além do mais não é infalível, se o professor não registrar de alguma forma os dados coletados através da observação, decorridos algum tempo, provavelmente não recordarão com exatidão os fatos sucedidos e os comportamentos observados [...]. Descrever os fatos como realmente ocorreram e foram presenciados, procurando não misturar as opiniões pessoais com a descrição do acontecimento. [...]. Evitar fazer interpretações ou julgamentos apressados sobre os comportamentos observados, para não rotular o aluno. [...]. (HAYDT, 2008, p.128 -129).

Entretanto, vale salientar que esse tipo de ficha de registro fica mais difícil de trabalhar/realizar em uma turma que apresente mais de 10 (dez) alunos na sala de aula. O professor dificilmente conseguirá de maneira efetiva sistematizar sua observação por escrito, e tão menos avaliar o aluno da forma como deveria ser.

2.3.2 Ficha de verificação

Além da ficha de anedotário, o professor poderá usar também a ficha de verificação. Esta contém “uma relação de comportamentos a serem observados, com um espaço reservado para as anotações, ou então para indicar a presença ou a ausência dos comportamentos enumerados. [...]” (HAYDT, 2008, p.130).

Uma ficha de observação serve para o professor como um guia para que o mesmo possa observar os aspectos da conduta do aluno. Entretanto, se fixar determinados critérios/indicadores preestabelecidos, corre-se o risco de limitar a atenção a esses e perder/desprezar outras informações relevantes em outras ocorrências e/ou situações.

2.3.3 Ficha de escala de classificação

Caso se queira utilizar o grau para saber em que nível se encontra o aluno diante do aspecto avaliado e do comportamento que se espera, o professor deverá optar, segundo Haydt (2008), por outro tipo de ficha, chamada de escala de classificação. “Esta oferece uma forma progressiva de registrar as apreciações do aluno em vários momentos do processo de ensino e aprendizagem” (DESPRESBITERIS; TAVARES; 2009, p.126).

O professor associa o aluno numa escala gráfica com determinados graus de comportamento como, por exemplo, satisfatório, regular, insatisfatório, sempre, às vezes, nunca, fraco, médio, bom e etc. Assim, o observador vai assinalar qual desses graus faz referência ou o mais apropriado ao comportamento observado. Vale ressaltar também, que um

tipo de ficha como essa, tem que ser elaborada para cada aula proposta pelo professor, pois não se pode usar a mesma ficha para todas as aulas já que as atividades são diferentes.

Além da ficha de escala gráfica, pode-se optar por uma ficha de escala descritiva com três ou cinco níveis. Nestas fichas os comportamentos são organizados em vários níveis de qualidade descritos de forma, sintética e específica (HAYDT, 2008). Diante da atuação do aluno numa atividade, assinala-se o comportamento observado, mas não se coloca ou investiga o porquê o aluno não apresentou o comportamento adequado.

2.3.4 Ficha cumulativa

Após todos os registros dos dados que foram observados, o professor conforme Haydt (2008) deve anotar numa ficha cumulativa, mais conhecida como ficha individual do aluno. Esta ficha acompanha o aluno em todas as séries que ele passar. O professor responsável da turma responsabiliza-se em anotar os fatos mais relevantes da vida escolar do aluno. Nestas anotações serão sinalizados os aproveitamentos, dificuldades encontradas para aprender, resultados de avaliações quantitativas, informações sobre o desenvolvimento emocional, habilidades, competências, opinião sobre o aluno, seu rendimento e o ajustamento pessoal e social.

Entretanto, este tipo de ficha pode tornar-se muito difícil de ser preenchida principalmente para turmas com número alto de alunos. Além disso, se compreende como condição não favorável o fato ou a possibilidade de que no Brasil, professores podem, pela lei, acumular contratos de emprego e/ou serviços, ou seja, desempenha sua função de docência com dois contratos de 40h. Sendo assim, esse fato leva a crer que o professor não tem condições objetivas para se dedicar devidamente a esse tipo de avaliação.

2.3.5 Teste sociométrico

Uma outra técnica da avaliação formativa para avaliar o comportamento do aluno é a sociometria. Esta técnica tem a possibilidade de analisar, mensurar as características individuais dos alunos e a interação dos mesmos com seus colegas de classe por meio de trabalhos em equipe e/ou dinâmicas de grupos. Esses tipos de trabalhos promovem diálogos, integrações e relações sociais existentes no grupo. Identificam-se as relações de afinidades (aceitação) e as relações de indiferenças (rejeição).

Em outras palavras se as diferenças são aceitas pelos indivíduos que fazem parte do grupo, a comunicação pode fluir facilmente sem que haja desentendimento entre os membros. Nesse caso, as pessoas ouvem umas às outras, respeitam as opiniões e atitudes dos outros, dão e recebem *feedback*, mas se as diferenças não são aceitas, a comunicação passa a fluir com distorções, as pessoas não dizem o que realmente gostariam e infelizmente não escutam umas às outras, não se chega a um objetivo comum (ROCHA, 2003).

Para identificar essas afinidades, indiferenças e/ou outros aspectos que achar necessários, utiliza-se o teste sociométrico como principal instrumento. Esse teste poderá ser aplicado coletivamente, dividido em diferentes formas, de acordo com o propósito que se deseja atingir. O tempo de aplicação deverá ser aproximadamente 15 minutos. Utiliza-se apenas papel e lápis.

Para exemplificar, Giacaglia e Penteadó (2003) sugerem que se faça um grupo fechado com um número de pessoas definidas. Entrega-se para cada um dos participantes uma folha de papel e um lápis. Pede-se para cada um dos participantes envolvidos escreverem seu nome completo em cima do papel. Em seguida, define-se uma tarefa que implique cada um tenha que escolher entre o grupo para ficar consigo, podendo excluir outros, ou seja, pede-se para escrever uma lista de nomes para ficar com o participante e outra lista com os nomes que não gostaria que ficasse com ele. Pede-se depois para virar a folha e, por detrás, escrevem em primeiro lugar os nomes daqueles que eles supõem que os escolheram. Depois fazem um traço e escrevem os nomes daqueles que imaginam que os rejeitaram. Depois disso, recolhe e organize uma lista ordenada das preferências e recusas e no verso devem estar também claras as listas daqueles que supostamente o escolheram e daqueles que supostamente o recusaram.

Os dados coletados são convertidos em tabelas e/ou gráficos que apresentam as várias relações entre os sujeitos que formam um grupo. A maneira em que as informações serão tabuladas e apresentadas pelo aplicador dependerão das razões e finalidades do teste.

Vale salientar, que antes de aplicar o teste é preciso, segundo Rocha, (2003), certificar que todos os participantes já se conheçam há algum tempo, caso contrário é necessário que sejam apresentados de maneira dinâmica e descontraída.

Ao trabalhar a sociometria nos espaços escolares o aluno não é avaliado apenas pelo seu aproveitamento e dificuldades apresentadas durante o processo de ensino e aprendizagem, mas pela sua adaptação, participação pessoal e social nas atividades propostas pelo professor. Por um lado, a sociometria ajuda o aluno a pensar e tomar decisões coletivamente, fazendo com que o mesmo planeje, expresse, coopere, aceite as ideias em grupo. Para o professor,

através desta técnica o mesmo pode identificar alguns problemas de relacionamentos entre alunos e/ou outros aspectos e, na oportunidade poder intervir de modo a resolvê-los. Por outro lado, para o aluno corre-se o risco de receber *feedback* e/ou um status sociométrico negativo, indicando alguns aspectos inadequados de habilidades sociais. Isso poderia torna-se visíveis aos demais colegas de sala, resultando-se na sua baixa autoestima e baixo desempenho em tarefas escolares.

2.4. INSTRUMENTOS DE AUTOAVALIAÇÃO DO ALUNO

As técnicas e instrumentos acima descritos partem do professor com intuito de receber informações do aluno para não só constatar seu *status quo* de desempenho do aluno, mas também e, sobretudo, como se tentou mostrar, para acompanhar e contribuir positivamente ao processo de aprendizagem. A importância do envolvimento do aluno na avaliação foi também já indicado em alguns aspectos dessa abordagem. Ainda mais relevância se atribui ao papel do aluno nas técnicas da autoavaliação.

2.4.1 Autoavaliação

Partindo do pressuposto de que “ninguém melhor que o sujeito que aprende para conhecer o que realmente sabe” (MENDÉZ, 2002, p.18) cabe não negligenciar na escolha de instrumentos de avaliação tais que promovem a autoavaliação do aluno. É mais uma técnica de avaliação da aprendizagem escolar que o professor poderá usar em suas práticas pedagógicas. Esta técnica permite ao aluno participar de maneira proativa e, sobretudo, promotor no processo ensino e aprendizagem. Este, por sua vez, assume atitude crítica e responsabiliza-se por seus atos, avalia suas potencialidades e fraquezas, analisa o que aprendeu e em que precisa melhorar.

Ao propor a autoavaliação na sala de aula, faz-se necessário conforme Haydt (2008), orientar os alunos fornecendo-lhe lista de verificação e/ou escala de classificação. Elas podem ser utilizadas pelo o aluno sempre após a conclusão de uma atividade pedagógica para avaliar seus próprios comportamentos nos momentos individuais ou em grupos. Pode-se compreender a lista de verificação como sendo

[...] um pequeno questionário, tipo inventário, contendo perguntas ou itens sobre aspectos do comportamento do aluno. O teor das perguntas pode

variar, de acordo com os aspectos a serem analisados: aproveitamento nos estudos, comportamento na escola, relacionamento com os colegas, participação e cooperação nos trabalhos em grupo, condições de saúde, hábitos, sentimentos, atitudes, habilidades, interesses, preferências e aversões. (HAYDT, 2008, p.148).

Vale lembrar também que a autoavaliação pode ocorrer com perguntas fechadas, apenas serem afirmadas ou negadas ou a serem classificadas em determinados níveis (muito bom, bom, insuficiente; sempre, às vezes, nunca) (HAYDT, 2008).

Numa escala de classificação o aluno assinala um nível para cada questionamento da escala elaborado pelo professor, e em seguida, justifica-se sua escolha. Entretanto, é preciso tomar cuidado ao propor este tipo de escala para o aluno, porque o mesmo se não tiver experiência em praticar autorresponsabilidade com sua aprendizagem poderá responder de forma aleatória. Sendo assim, recomenda-se comparar a autoavaliação feita pelos alunos com os registros diários realizados pelo professor. E, sobretudo, faz-se necessário proporcionar ao aluno oportunidades de aprender se autoavaliar, para não somente dá o *feedback* para o professor, mas, incentivá-lo a apropriar-se dos seus conhecimentos, a desenvolver maior atenção em relação aos seus progressos, suas dificuldades e a rever suas atitudes (SOARES, 2013).

[...] Na autoavaliação o sujeito percebe as suas ações e condutas, compara os critérios negociados, e em seguida, reflete, analisa e constrói progressivamente um modelo que servirá como um referencial em busca de uma progressão, ou melhor, desempenho. A autoavaliação pode ser compreendida como elemento constitutivo e regulador da própria ação. O sujeito passa a ter mais consciência da importância de seu envolvimento no processo de aprendizagem e passa a ter um olhar mais crítico e reflexivo sobre os diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva. (GARCIA; TENORIO, 2012. p. 357).

Sendo assim, é necessário assegurar um ensino que possibilite ao aluno participar tanto na avaliação interna da escola como também ganhar competência de se autoavaliar para que ele contribua na formulação de estratégias de aprendizagem e na correção dos seus erros e dos obstáculos institucionais. Em outras palavras, é preciso possibilitar um ensino que o ajude a ser sujeito autônomo, e que o reconhece como coprodutor ativo na sua própria aprendizagem, pois, [...] avaliar não é fazer médias, reprovar ou aprovar os alunos. Avaliar, numa nova ética, é sim avaliar participativamente no sentido da construção, da conscientização, busca da autocrítica, autoconhecimento [...], investindo na autonomia, envolvimento, compromisso e emancipação dos sujeitos [...]. (LOCH, 2000, p. 31).

Coloca-se, portanto, vantagens e desvantagens do uso da autoavaliação para o aluno e o professor. No que se refere às vantagens o aluno tem a oportunidade de conhecer suas próprias falhas, aprende a enfrentar limitações e autorregular sua aprendizagem. O professor planeja suas ações a partir dessa autoavaliação do aluno e possivelmente corrigirá suas dificuldades. Neste sentido, as intervenções aqui partem de um professor que se compreende como aquele que orienta, acompanha de forma contínua aprendizagem do aluno e contribui para o desenvolvimento das competências metacognitivas do mesmo.

No que se refere às desvantagens para o aluno, a autoavaliação por meio de um questionário, poderá limitá-lo e discutir apenas os pontos selecionado pelo professor, deste modo não o permitindo elencar outras abordagens. Para o professor, mesmo a autoavaliação sendo considerada um momento de reflexão e reconhecimento dos erros, acertos, das dificuldades, das falhas que surgiram durante o processo ensino e aprendizagem, poderá ter alunos que autoavaliem sem comprometimento devido, ou seja, não demonstrar interesse para analisar como foi seu aprendizado. Isso dificulta o professor intervir e/ou acompanhar aprendizagem do mesmo.

2.4.2 Revisão por pares

Normalmente para se tecer certos comentários, emitir algum julgamento de valor, criticar e/ou refutar uma atividade escrita de produção textual ou oral realizada pelo aluno, esse papel fica sob responsabilidade do professor. Até porque, numa concepção tradicional de educar, a ele foi atribuído exclusivamente o papel de transmitir o conhecimento, intervir no processo de ensino e aprendizagem e avaliar o desempenho do aluno.

Entretanto, quando se inclui a revisão por pares como uma atividade prática, colaborativa e avaliativa entre os alunos, a responsabilidade que era costumeiramente assumido pelo professor, passa a ser também dos alunos. Este aluno por sua vez, terá mais controle na tomada de decisões no momento em que estiver avaliando e revisando as produções de seus pares. Este controle no momento de tomada de decisão, o ajudará a ter um olhar mais crítico nas produções e não as corrigirá de forma aleatória, sem fundamento e nexos.

Por isso, que ao introduzir a revisão por pares como uma das atividades do ato de avaliar a aprendizagem do educando é possível destacar o fato de que os alunos “são forçados

a exercitar sua habilidade de reflexão, construindo um senso crítico necessário para analisar e revisar sua própria produção” (BOLZAN; SPINASSÉ, 2016, p.96).

Para se analisar as produções escritas dos próprios colegas é preciso levar em conta o diálogo, socialização e interação entre um participante mais experiente e um menos experiente e sempre sob a coordenação e supervisão do professor. Ao trabalhar nesta perspectiva, o aluno terá mais firmeza e oportunidade de (co-) construir textos mais precisos de forma coletiva.

É possível destacar aqui as principais vantagens e desvantagens tanto para o aluno, quanto para o professor. Para o aluno, ajuda a desenvolver o exercício do pensamento crítico e, ao mesmo tempo, envolvê-lo no diálogo colaborativo como construção conjunta. Para o professor, permitirá que o mesmo tenha mais oportunidade para a instrução individual.

Entretanto, a revisão por pares pode trazer algumas desvantagens. Para o aluno, pode receber comentários superficiais da sua produção escrita, alguns podem duvidar dos comentários dos revisores. Já para o professor, terá dificuldade de interagir com todos os alunos.

Pode-se dizer, então, que as técnicas e instrumentos avaliativos, aqui escolhidos para representar as quatro categorias (avaliação da produção escrita, da produção oral e do comportamento, como também a autoavaliação), são considerados ferramentas que permitem que o professor possa coletar diversas informações acerca da aprendizagem do aluno e ajudá-lo a sanar as dificuldades encontradas durante o ato de ensinar e aprender.

3. METODOLOGIA

No presente estudo tem como objetivo geral compreender a escolha de técnicas e instrumentos de avaliação pelos professores tendo em vista avaliação formativa. Especificamente propõe-se 1) Descrever as concepções de avaliação no contexto escolar; 2) Identificar o tipo de técnicas e instrumentos de avaliação usados pelos professores; 3) 3) Sistematizar as razões e/ou motivos da escolha de técnicas e determinados instrumentos de avaliação pelos professores. Neste capítulo descrevem-se as escolhas metodológicas tomadas para alcançar esses objetivos e, em ordem cronológica, a realização da pesquisa.

Em primeiro momento, se dedicou ao domínio teórico sobre a temática de avaliação. Para isso, fez-se uma revisão da literatura. Para sondar as produções acadêmicas mais recentes no Brasil (2010 a 2015) e para adentrar de forma específica sobre as técnicas e instrumentos da avaliação formativa, participou-se, de forma colaborativa do Projeto, intitulado *A avaliação do e pelo aluno como feedback para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem: um estado da arte* e registrado sob número PVD 4464-2016 no *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica- PIBIC* da Universidade Federal de Sergipe. Por meio de um trabalho coletivo, realizado em conjunto com a orientadora, duas bolsistas de Curso de Graduação em Pedagogia e mais uma orientanda do Programa da Pós-Graduação em Educação, fez-se um levantamento de dissertações e teses no Banco de Teses da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e na BDTD da Universidade Federal de Sergipe para selecionar referências relevantes ao tema e sistematizar os principais resultados.

No Banco de Teses da Capes, com a palavra-chave ‘avaliação formativa’ foram achados, no dia 17 de janeiro de 2017, 215 publicações. Após leitura dinâmica de títulos e dos resumos foram selecionados para leitura aprofundada do texto completo 45, entretanto 8 trabalhos não estavam disponíveis na internet para *download*, restando, desta forma, 37 pesquisas para análise. Já a palavra-chave ‘*feedback* do professor’ remeteu 5 trabalhos, dos quais 4 foram excluídas após leitura do título e do resumo restando. Logo, do Banco de Teses da Capes foram analisados 38 trabalhos sendo 37 dissertações e 1 tese.

Na BDTD, por meio do levantamento, realizado no dia 17 de janeiro de 2017, com a palavra-chave ‘avaliação formativa’, utilizando como filtro o período 2010 – 2015 foram encontrados 112 trabalhos. Desses houve a exclusão após leitura de títulos e resumos de 86 trabalhos. Deste modo, selecionou-se para a leitura do texto completo 26 trabalhos, sendo que esses trabalhos também foram localizados no Banco de Teses da Capes. A palavra-chave

‘*feedback* do professor’ retornou 6 trabalhos desses 5 foram excluídos após leitura do título e do resumo e a produção selecionado também já constou também no Banco de Teses da Capes.

Na BDTD da Universidade Federal de Sergipe, por meio do levantamento, realizado no dia 12 de junho de 2017, com a palavra-chave ‘avaliação formativa’, utilizando como filtro o período 2010 – 2015 foram encontrados 57 trabalhos. Desses houve a exclusão após leitura de títulos e resumos de 56 trabalhos. Deste modo, selecionou-se para a leitura do texto completo 01 trabalho. A palavra-chave ‘*feedback* do professor’ não foram encontradas nenhuma produção científica.

Portanto, foram analisadas 39 publicações acadêmicas. Abaixo apresenta-se a quantidade anual de publicações, distribuídos por tipo de pesquisa acadêmica e por ano da publicação.

Tabela 1 – Quantidade de produções de dissertações e teses referentes à avaliação formativa/*feedback* no período de 2010 a 2015

Ano	Dissertações	Teses
2010	04	-
2011	02	-
2012	10	-
2013	07	01
2014	07	-
2015	07	01
Total:	37	02

Fonte: Banco de Teses da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, acessados no período de 17/01/2017 e elaborado pelo autor em 2017.

Além disso, buscou-se autores através dos acervos da Biblioteca Central da Universidade Federal de Sergipe - UFS que pudessem ajudar a explicar o objeto de estudo. Para compreender melhor as visões de cada época conceitual sobre a avaliação educacional escolheu-se aqui, publicações de autores tais como: Cronbach, 1963 *apud* Macedo; Lima (2013), Scriven (1967), Tyler (1975), Guba; Lincoln (1989), Sobrinho (2003), Paixão; Tenório; Bruni (2012). Para identificar as principais características da avaliação formativa e seu potencial de retroalimentação Esteban (2002), Leite; Fernandes (2002), Mendéz (2002), Luckesi (2002; 2006; 2008), Paixão; Tenório; Bruni (2012). Para discutir sobre as vantagens e desvantagens das técnicas e/ou dos instrumentos da avaliação formativa e, além disso,

identificar os benefícios destes para o planejamento do processo ensino e aprendizagem e *feedback* para o aluno escolheu-se Mendéz (2002), Nogueira (2002), Vieira (2002), Morales (2003), Haydt (2008), Desprebiteris; Tavares (2009), Arredondo; Diago (2009), Souza; Burouchovitch (2010), Bolzan; Spinasse (2016). Em segundo momento, foi operacionalizado o conhecimento teórico aderido em indicadores de pesquisa.

3.1 OPERACIONALIZAÇÕES DE CRITÉRIOS EM INDICADORES

Em primeiro momento se elaborou um questionário fechado a ser respondido pelos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I das escolas pesquisadas para sondar quais dos instrumentos até então aqui apresentados são conhecidos e quais desses se usam na escola.

Depois se formulou o roteiro para uma entrevista coletiva com um grupo focal desses professores. Elaborou-se neste roteiro perguntas abertas para que os professores pudessem dialogar entre si acerca do assunto proposto em cada pergunta. Além disso, possibilitar ao pesquisador sistematizar as razões e/ou motivos do uso e o que impedem dos professores de usar determinadas técnicas e instrumentos de avaliação durante o processo de ensino e aprendizagem.

Foi construído também o roteiro para uma entrevista semiaberta com a coordenação pedagógica de cada escola. Nesta entrevista se propôs saber especificamente se os mesmos fazem indicações e orientações sobre o uso das técnicas e instrumentos em benefício da avaliação formativa para seus professores.

3.2 TIPOS DE ESTUDO

Optou-se por uma pesquisa de campo, por meio de um estudo descritivo de natureza quali-quantitativa. Ambas as pesquisas apresentam características próprias. Entretanto, cada uma ajuda na sua maneira própria o pesquisador a executar e cumprir sua tarefa. Na pesquisa quantitativa ajuda pesquisador a descrever e analisar a intensidade dos comportamentos dos indivíduos numa linguagem matemática, ou seja, numérica. Já o olhar qualitativo possibilita o pesquisador a compreender melhor a realidade humana, as dificuldades vivenciadas e enfrentadas, as atitudes e os comportamentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa (LAVILLE;

DIAONE, 1999). Busca-se, com a mesclagem das duas abordagens, responder tanto a pergunta pelo ‘o quanto e em que proporção’ como também pelo ‘por que e como’?

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas regulares da zona rural da rede municipal de ensino fundamental I. Escolheu-se trabalhar com essas escolas, porque não se tem na zona urbana⁴ escolas de Ensino Fundamental regular que ofereça o 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos no mesmo espaço escolar. Além disso, as outras 28 escolas do ensino fundamental I não foram escolhidas por serem escolas que oferecem classes multisseridas. Vale salientar que as duas escolas também têm os IDEBs mais altos em comparação com as outras escolas que fazem parte da rede municipal de ensino.

Para compreender a proposta de avaliação da escola, fez-se, em primeiro momento, uma análise do Projeto Político Pedagógico das escolas participantes. A análise desse documento é uma forma de coleta de informações que possibilitará ao pesquisador organizar, analisar e interpretar os documentos segundo os objetivos da investigação proposta (PIMENTEL, 2001).

Após análise do PPP, foi aplicado um questionário para os professores participantes da pesquisa. Na Escola Municipal São Francisco este questionário foi aplicado no dia 30/10/2017, no turno da tarde, especificamente às 14:00 h na sala de aula. Antes da aplicação, o pesquisador solicitou da coordenação pedagógica da escola que organizasse a sala colocando as cadeiras em semicírculo. Em seguida, foi entregue pelo pesquisador a cada professor participante um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Posteriormente fez-se a leitura para dirimir possíveis dúvidas que viessem existir. Logo depois, foi entregue para cada professor o questionário a ser preenchido por eles. Salienta-se que, o pesquisador ficou presente na sala de aula enquanto os professores respondiam ao questionário. Ao final da aplicação, o pesquisador constatou que 4 dos 4 professores preencheram o questionário. Desses foram válidos 4, ou seja, os 4 questionários foram completamente preenchidos.

Na Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes o questionário foi aplicado também no dia 30/10/2017, no turno matutino, especificamente às 10:00 h na sala de reuniões pedagógicas. A sala já estava organizada com as cadeiras em semicírculo pelo coordenador pedagógico da escola para realizar a aplicação. Da mesma forma que a escola anterior, foi entregue para os professores participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todos fizeram a leitura silenciosamente, após assinado, foi entregue ao pesquisador. Logo depois, o

⁴ A pesquisa não foi feita na Zona urbana do município, pois existem duas escolas do Ensino Fundamental. A primeira escola trabalha apenas com os alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Pré 1, Pré 2, 1º ano e 2º ano) a segunda trabalha com os alunos do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

pesquisador entregou para o grupo de professores o questionário que deveria ser preenchido por ele. Enquanto os professores preenchiam o questionário, o pesquisador ficou a todo o momento presente na sala para que, se surgissem alguma dúvida a respeito do instrumento de pesquisa estaria para sanar as dificuldades. Após a conclusão da aplicação do questionário, o pesquisador observou que 5 dos 5 professores participantes da pesquisa preencheram o questionário. Desses, todos foram válidos e também completamente preenchidos sem borrões e/ou rasuras.

Após a análise dessas respostas, foi realizada uma entrevista coletiva no dia 07/11/2017 no turno vespertino com 4 professores da Escola Municipal São Francisco em uma sala de aula. No dia 10/11/2017, no turno matutino com outro grupo de 5 professores da Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes na sala de reuniões pedagógicas.

Foi inicialmente pretendida de gravar a entrevista, no entanto todos os professores das escolas participantes não autorizaram fazer a gravações das falas. Desta forma, o pesquisador foi anotando todas as resposta/falas dos professores em seu diário de campo. Por esse motivo, cada entrevista coletiva demorou cerca de 2h.

Também foi realizada uma entrevista no dia 08/11/2017 com o Coordenador Pedagógico da Escola Municipal São Francisco, na sala da direção escolar no turno vespertino. No dia 13/11/2017 foi realizada com o Coordenador Pedagógico da Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes, na sala de reuniões pedagógicas no turno matutino. Ambos os coordenadores também não aceitaram que o pesquisador fizesse gravações das resposta/falas. Sendo assim, o pesquisador fez as anotações e registros das falas no seu diário de campo. Cada entrevista teve duração de 1h.

3.3 TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Para sistematizar as informações contidas no PPP das escolas, foram descritas de forma qualitativa o contexto e o que se fala sobre a avaliação da aprendizagem escolar, objetivos e critérios de avaliação encontrados no documento.

Os dados obtidos pela aplicação do questionário foram organizados qualitativamente e quantitativamente sendo, este último, apresentado na forma de quadro e em números absolutos, devido ao total de 9 participantes.

Os resultados das informações obtidas por meio da entrevista foram organizados e analisados qualitativamente com base nos indicadores e/ou prática de uma avaliação formativa.

Todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre esclarecido em anexo para comunicá-los que as informações dadas por cada um dos pesquisados serão confidenciais e utilizadas apenas com propósito científico conforme recomenda a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que dispõe de pesquisas envolvendo seres humanos.

Com o propósito de preservar o anonimato dos coordenadores pedagógico e professores participantes da pesquisa da Escola Municipal São Francisco e Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes receberam códigos equivalentes a CPMSF (Coordenador Pedagógico da Escola Municipal São Francisco), PEMSf1 (Professor da Escola Municipal São Francisco 1), PEMSf2 (Professor da Escola Municipal São Francisco 2), sucessivamente; CPECPG (Coordenador Pedagógico da Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes), PEMCPG1 (Professor da Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes 1), PEMCPG2 (Professor da Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes 2), sucessivamente.

3.4 UNIVERSO DA PESQUISA

Esta pesquisa é desenvolvida em duas escolas municipais do Ensino Fundamental I em Nilo Peçanha, localizada no Estado da Bahia há 105 km de distância da capital, Salvador. A escolha desta cidade se deve pelo fato do pesquisador desempenhar já há 4 anos a função de Coordenador Geral do Pedagógico das Escolas Rurais e Urbanas, o que lhe facilitou o acesso às escolas.

O município tem 37 escolas, sendo delas 4 do Ensino Fundamental II, 32 do Ensino Fundamental I, 1 creche. A rede possui 196 professores e 4.050 alunos em 2017.

No ano 2007, o IDEB da educação municipal nas séries iniciais do Ensino Fundamental do município de Nilo Peçanha, mediu 2.1, alcançando o mesmo valor da meta, ou seja, 2.1. No entanto, no ano de 2009, que a qualidade ficou aquém da meta (2.7), atingindo 2.1 de índice, o mesmo registrado ano de 2007. Contudo a situação mudou no ano 2011. Neste ano, os IDEBs tanto das séries iniciais ficaram acima da meta (3.2). No ano 2013, o índice novamente se mostra acima da meta, porém, declinou se comparado com o crescimento entre 2009 e 2011. Já em 2015, houve aumento nas séries iniciais, registrando 4.3.

Quadro 4 - Desenvolvimento do IDEB da educação da rede municipal em Nilo Peçanha (2007-2015)

DESENVOLVIMENTO DO INDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) DA REDE MUNICIPAL EM NILO PEÇANHA										
	2007		2009		2011		2013		2015	
Ens.Funda mental	IDEB	Meta	IDEB	Meta	IDEB	Meta	IDEB	Meta	IDEB	Meta
Séries Iniciais	2.1	2.1	2.1	2.7	4.1	3.2	3.7	3.5	4.3	3.8

Fonte: Dados disponibilizados pelo QEDu, projeto da Fundação Lemann. Disponível em: <http://www.qedu.org.br>> Acesso em 13 maio 2016.

Em comparação com a média do IDEB para Ensino Fundamental na rede municipal em âmbito do Estado da Bahia e do Brasil, observa-se, para as séries iniciais, que o Índice do município ficou sempre abaixo da média do Estado e do Brasil.

Quadro 5 - Desenvolvimento do IDEB da educação da rede municipal em Nilo Peçanha, Brasil e Bahia (2007-2015).

DESENVOLVIMENTO DO INDICE DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL EM NILO PEÇANHA EM COMPARAÇÃO COM A MÉDIA DA REDE MUNICIPAL DO ESTADO DA BAHIA E DO BRASIL (2007-2015)										
	2007		2009		2011		2013		2015	
	IDEB	Meta	IDEB	Meta	IDEB	Meta	IDEB	Meta	IDEB	Meta
Séries iniciais										
Média da rede municipal do Nilo Peçanha	2.1	2.1	2.1	2.7	4.1	3.2	3.7	3.5	4.3	3.8
Média da rede municipal da Bahia	3.4	2.8	3.8	3.1	4.2	3.5	4.3	3.8	4.7	4.1
Média da rede municipal do Brasil	4.0	3.5	4.4	3.8	4.7	4.2	4.9	4.5	5.3	4.8

Fonte: Dados disponibilizados pelo QEDu, projeto da Fundação Lemann. Disponível em: <http://www.qedu.org.br>> Acesso em 05 de março 2017.

Em relação ao IDEB, em 2009, a Escola Municipal São Francisco apresenta um índice de 3.4. No ano 2013 houve um aumento para 5.2 seguido por mais um aumento em 2015 para 5.5 ultrapassando significativamente, desta forma, as metas estabelecidas.

Na Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes o IDEB foi de 2.4. Já no ano de 2011, chegando a registrar 4.4 com meta definida de 2.7. Já em 2013 o índice não é registrado, pois a escola número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que o resultado fosse divulgado. Somente em 2015 voltou a participar e registrando o índice de 3.6, ultrapassando a meta de 3.3.

Quadro 6 - Desenvolvidos do IDEB da Escola Municipal São Francisco e Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes (2007-2015)

DESENVOLVIMENTO DO ÍNDICE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL										
	2007 ⁵		2009		2011 ⁶		2013		2015	
	IDEB	Meta	IDEB	Meta	IDEB	Meta	IDEB	Meta	IDEB	Meta
Escola Municipal São Francisco	-	-	3.4	-	-	3.7	5.2	4.0	5.5	4.3
Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes	-	-	2.4	-	4.4	2.7	-	3.0	3.6	3.3

Fonte: Dados disponibilizados pelo QEDu, projeto da Fundação Lemann. Disponível em: <http://www.qedu.org.br>> Acesso em: 3 mar. 2016.

3.4.2 Perfil da Escola Municipal São Francisco

A Escola Municipal São Francisco, localizada na zona litorânea, atualmente conta com 8 professores, 113 alunos, distribuídos em 8 turmas. Dessas turmas, 4 são ofertadas no turno matutino, sendo 1 de maternal (12 crianças), 1 de pré-escola 1 (14 crianças), 1 de 2º ano (15 alunos) e 1 de 3º ano (14 crianças). Já no turno vespertino, as 4 turmas ofertadas são: 1 pré-

⁵ A escola não tinha o número de participantes suficiente para realizar a Prova Brasil, por isso os resultados não foram divulgados.

⁶ A escola não tinha o número de participantes suficiente para realizar a Prova Brasil, por isso os resultados não foram divulgados.

escola 2 (17 crianças), 1 de 1º ano (19 alunos), 1 do 4º ano (18 alunos) e 1 turma do 5º ano (18 alunos).

A descrição da infraestrutura se limita aqui a contagem de espaços disponíveis.

Quadro 7- **Infraestrutura da Escola Municipal São Francisco**

Compartimentos	Quantidade
Banheiro	02
Cozinha	02
Deposito da merenda escolar	01
Depósito dos materiais de limpeza	01
Laboratório de Informática	01
Pátio de recreação	01
Secretaria escolar	01
Sala de reuniões	01
Sala de aula	04

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal São Francisco, 2017.

Esses dados foram confirmados na visitação do pesquisador à escola que ocorreu no dia 30 de outubro de 2017.

3.4.2 Perfil da Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes

A Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes, localizada na zona litorânea do município, empregou 5 professores do Ensino Fundamental I. Atualmente atende 205 alunos, distribuído em 5 turmas preferencialmente pela tarde. Neste turno, oferece o ensino do 1º ao 5º anos. A turma do 1º ano tem 20 alunos, 2º ano 19 alunos, 3º ano 24 alunos, 4º anos 35 alunos e a turma do 5º ano 30 alunos.

A descrição da infraestrutura se limita aqui a contagem de espaços disponíveis.

Quadro 8 - Infraestrutura da Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes.

Compartimentos	Quantidade
Banheiro	02
Cozinha	01
Depósito dos materiais de limpeza	01
Pátio de recreação	01
Secretaria escolar	01
Sala de aula	06
Biblioteca	01
Sala de reuniões pedagógicas	01

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes, 2017.

Esses dados foram confirmados na visitação do pesquisador à escola que ocorreu no dia 30 de outubro de 2017.

3.5. PERFIL DOS PARTICIPANTES

Abaixo, desenha-se um quadro das pessoas que participaram da pesquisa por meio de dados gerais, levantados por meio do questionário.

3.5.1 Atores da Escola Municipal São Francisco

A escola pesquisada/participante tem 4 professores do Ensino Fundamental I. Deste total, 3 professores são efetivos e apenas 1 contratado. Três professores possuem graduação na área da educação, 1 professor tem o magistério e nenhum desses possuem cursos de especialização. Três professores trabalham já há 15 anos na rede municipal de ensino, 1 professor com 16 anos. Dois professores já trabalham há 12 anos na escolar participante, 1 professor com dois anos e 1 professor trabalha apenas 1 ano.

3.5.2 Atores da Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes

A escola pesquisa tem 5 professores do Ensino Fundamental 1. Todos os professores fazem parte do quadro efetivo. Quatro professores possuem graduação na área da educação, 1 professor tem o magistério e nenhum desses possuem cursos de especialização. Quatro professores já trabalham há mais de 15 anos e 1 trabalha apenas 5 anos.

4. RESULTADO DA PESQUISA DE CAMPO

Neste capítulo, descrevem-se os resultados da análise do documento escolar do Projeto Político Pedagógico das escolas participantes. Além disso, apresenta-se a análise das respostas dadas pelos envolvidos na pesquisa por meio do questionário e da entrevista individual e coletiva.

4.1 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Com o intuito de mostrar a intenção e/ou proposta de avaliação da aprendizagem escolar, as finalidades da avaliação e os instrumentos de avaliação que as escolas participantes propõem para avaliar o aluno, apresenta-se primeiramente a análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal São Francisco e Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes.

Para identificar os pontos mencionados, mostra-se através do quadro abaixo a estrutura dos PPPs das escolas pesquisadas.

Quadro 9 - Estrutura dos PPPs da Escola Municipal São Francisco e Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes

Organização	Escola Municipal São Francisco	Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes
Ano de elaboração	2017	2017
Quantidade de páginas	50 páginas não enumeradas	57 páginas não enumeradas
Quantidade de tópicos	19 tópicos	15 tópicos
Composição dos tópicos	Contexto histórico da comunidade escolar	
	Identificação e caracterização da escola	Identificação da unidade escolar;
	Modalidades de ensino oferecida pela escola	
	Surgimento da escola na comunidade	Aspectos históricos e físicos da escola
	Justificativa da construção PPP	Justificativa do documento
	Concepções pedagógicas de	

	mundo, sociedade e homem	
	A relação professor e aluno	
	Perfil de aluno que será desenvolvido	
	Visão do contexto	
	Proposta curricular com base na LDBEN/1996	Proposta curricular das modalidades de ensino;
	Objetivos gerais da escola para a educação escolar	Objetivos gerais da escola
	Objetivos específicos de cada disciplina	
	Objetivos específicos da Educação Infantil	
	Currículo da Educação Infantil alicerçado na Base Nacional Curricular Comum	
	Os objetivos específicos do ensino fundamental 1	Objetivos específicos de cada modalidade de ensino
	A inclusão de crianças com necessidades especiais	
	Projetos educativos desenvolvidos	
	Metas e estratégias pedagógicas para o ano letivo de 2017	Metas e Ações Pedagógicas
	Avaliação da aprendizagem escolar	Avaliação da aprendizagem escolar.
		Descrição da realidade
		Visão
		Missão
		Valores
		Propósitos dos setores;
		Programas financeiros;

		Concepção de ensino-aprendizagem
--	--	----------------------------------

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal São Francisco e Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes. Elaborado pelo autor, 2017.

Observa-se que há tópicos similares e também diferentes no que se refere à organização dos PPPs das duas escolas participantes da pesquisa. Vale aqui salientar que não há documento norteador elaborado pela Secretaria Municipal da Educação que direcione, auxilie a comunidade escolar para construir seu PPP.

4.1.1 Conceito da avaliação apresentado no Projeto Político Pedagógico da escola Municipal São Francisco

Tratando-se da quantificação do termo avaliação no PPP da Escola Municipal São Francisco o menciona treze vezes. Já o termo instrumento de avaliação o referido documento cita duas vezes.

O PPP da Escola São Francisco informa que a avaliação deve “[...] assumir um caráter humanizador que leva em conta a subjetividade, as diferenças individuais de cada educando. [...]” (PPP/ESCOLA SÃO FRANCISCO, 2017, p.45), ou seja, uma avaliação que estimule e atenda os interesses do aluno, suas vivências e experiências. O PPP (ESCOLA SÃO FRANCISCO, 2007, p.46) ressalta que avaliação da aprendizagem “deve pautar-se nos objetivos definidos para o ensino, os conteúdos desenvolvidos na sala de aula e a faixa etária dos estudantes e acontecer no início de cada unidade escolar, durante o processo de ensino-aprendizagem e no final da unidade”. (PPP/ESCOLA SÃO FRANCISCO, 2017, p.46).

Em seis momentos aborda-se o objetivo da avaliação no PPP da Escola Municipal São Francisco. Estabelece-se que a avaliação tem como objetivo

Acompanhar e monitorar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno; Identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, nas diferentes áreas do conhecimento e trabalhar a partir deles; Identificar os avanços e encorajá-los a continuar construindo conhecimento nas diferentes áreas do conhecimento desenvolvendo capacidades; Conhecer as dificuldades e planejar atividades que os ajudem a superá-las; Verificar se eles aprenderam o que foi ensinado e decidir se é preciso retomar os conteúdos; Saber se as estratégias de ensino estão sendo eficientes e modificá-las quando necessário. (PPP/ESCOLA MUNICIPAL SÃO FRANCISCO, 2017, p.46).

Neste sentido, o referido documento apresenta as três fases da avaliação formativa. Primeiro, parte-se de um diagnóstico para saber o conhecimento prévio dos alunos. Segundo,

acompanha e/ou monitora o desenvolvimento da aprendizagem, além disso, o professor tem a oportunidade dependendo do resultado da aprendizagem do aluno organizar sua própria prática pedagógica. “O processo de avaliação [...] [tem] a função de acompanhar o progresso do grupo e / ou de cada estudante etapa por etapa proporcionando, assim uma oportunidade para a retri-ratificação do planejamento” (PPP/ ESCOLA MUNICIPAL SÃO FRANCISCO, 2017, p.47). Terceiro, verifica a eficácia do ensino e aprendizagem, além de avaliar para tomar decisões sobre a prática pedagógica.

Fala-se também no PPP sobre os critérios de avaliação que a escola propõe para avaliar os alunos do 1º ao 3º anos e 4º ao 5º anos. Para os alunos do 1º ao 3º anos conforme o PPP da Escola Municipal São Francisco os alunos são avaliados

[...] a partir dos critérios avaliativos elaborados pela Coordenadora do PACTO com base no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. No final de cada unidade escolar o professor colocará em cada aspecto diante do que o aluno adquiriu com os itens: **S**= Sim **N** = Não **AV**= Às Vezes **C** = Conquistando e elaborará um parecer descritivo parcial. Ao final das quatro unidades, elaborará um parecer descritivo final. (PPP/ESCOLA MUNICIPAL SÃO FRANCISCO, 2017, p. 49).

No PPP da Escola Municipal São Francisco informa que o aluno do ciclo de alfabetização será avaliado por meio de ficha descritiva. Nesta ficha, o professor construirá um parecer descritivo parcial do comportamento do aluno durante as situações de aprendizagem (ficha de anedotário) e outro parecer final após o término de todas as unidades escolares (ficha cumulativa).

O PPP da Escola Municipal São Francisco não informa os critérios de avaliação para avaliar os alunos do 1º ao 3º anos. Ressalta-se que os critérios são construídos e elaborados pela Coordenadora do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa do município.

No documento não se prevê estudos de recuperação para os alunos do ciclo de alfabetização, ou seja, alunos do 1º ao 3º anos e não diz como o professor deverá proceder caso o aluno não atinja o desejado.

Os alunos do 4º e 5º anos serão avaliados por meio dos aspectos:

Conceituais – Visa a desenvolver as competências do educando nas suas relações com símbolos, expressões, ideias, imagens, representações e nexos, com os quais ele aprende e ressignifica o real. Neste aspecto englobaremos teste e provas. Deverá atribuir até 4,0 (quatro pontos)

Procedimentais – São aqueles que estão relacionados a procedimentos, ou seja, aprender a fazer. Neste aspecto englobares atividades dentro e fora do

espaço escolar: seminário, trabalhos em grupos e individuais, debate, discussão e etc. Deverá ser atribuído 3,0 (três pontos)

Atitudinais - Relacionados ao conjunto de valores, atitudes, coisas interiorizadas em um nível tão intenso que fazem parte da personalidade do aluno. Esse item engloba situações como: Participação cidadã democrática, respeito às diferenças culturais, dedicação ao estudo, curiosidade, vontade de aprender, entre outros. Deverá atribuir 3,0 (três pontos). (PPP/PPP/ESCOLA MUNICIPAL SÃO FRANCISCO, 2017, p. 47).

Atribui-se ao aluno após o cumprimento da atividade pedagógica, uma nota. Se prevê no próprio documento, que se esses alunos não conseguirem alcançar a meta mínima prevista, nesse caso, a média final 5,0 farão estudo de recuperação ao final das quatro unidades.

4.1.2 Conceito da avaliação apresentado no Projeto Político Pedagógico da escola Municipal Celina Pinheiro Gomes

No PPP da Escola Municipal São Francisco, cita dezessete vezes o termo avaliação. Já o termo instrumento de avaliação o referido documento cita uma vez.

No PPP da Escola Celina Pinheiro Gomes constata-se que a avaliação contribui “[...] para a construção da autonomia de todos os envolvidos na tomada de decisões.” (PPP/ESCOLA MUNICIPAL CELINA PINHEIRO GORMES, 2017, p.19). E em mais dois momentos no PPP da Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes aborda-se o objetivo da avaliação para ajudar o professor reorganizar o seu trabalho pedagógico e verificar se os objetivos propostos foram alcançados diante do desempenho do aluno, ou seja, se o estudante é capaz de demonstrar ao final de um processo de aprendizagem os objetivos previstos no planejamento educacional. (PPP/ESCOLA MUNICIPAL CELINA PINHEIRO GOMES, 2017).

No documento, salienta que as formas de avaliação precisam ser diversificadas para que o aluno tenha a oportunidade de superar suas próprias dificuldades. Segundo o PPP a escola deverá informar aos pais e/ou responsáveis pelo aluno o método de avaliação que será aplicado em cada bimestre. No primeiro parágrafo do tópico ‘Avaliação’ é entendida “[...] como parte do processo de ensinar e aprender. Por isso, ganha um caráter formativo, uma vez que redimensiona o planejamento do professor e, conseqüentemente, sua prática.” (PPP/ESCOLA MUNICIPAL CELINA PINHEIRO GORMES, 2017, p.18). A avaliação, conforme documento, deve ser realizada de forma contínua e deve ser realizada por meio de uma avaliação diagnóstica, investigativa e participativa, sempre levando em consideração o aluno, sua bagagem cultural e as diferenças individuais. Ela é “[...] informativa e formativa,

integra-se a um processo dinâmico e contínuo de acompanhamento e interpretação do desenvolvimento do educando [...]” (PPP/ESCOLA MUNICIPAL CELINA PINHEIRO GORMES, 2017, p.20). No PPP é compreendida “[...] como dinâmica processual, representada como um momento de análise e apreciação diagnóstica do trabalho escolar, por meio da qual são averiguados o alcance e a abordagem dos objetivos contatados do planejamento [...]” (PPP/ESCOLA MUNICIPAL CELINA PINHEIRO GORMES, 2017 p.19).

Neste mesmo documento, não explicita ou informa mais detalhadamente como a escola organizará essas formas de avaliação.

Sobre os critérios de avaliação que a escola propõe para avaliar os alunos do 1º ao 3º anos e 4º ao 5º anos. Segundo o PPP da Escola Celina Pinheiro Gomes “os alunos do 1º ao 3º anos serão avaliados também por meio de um parecer descritivo.” (PPP/ESCOLA MUNICIPAL CELINA PINHEIRO GOMES, 2017, p.20).

No PPP da Escola Celina Pinheiro Gomes não apresenta estudos de recuperação para alunos do 1º ao 5º anos que não conseguirem alcançar a meta desejada. O documento desta escola não explicita os critérios para avaliar os alunos do 1º ao 5º anos e nem entra de forma detalhada como e/ou de que forma os alunos serão avaliados. Focaliza-se apenas provas escritas para alunos do 4º ao 5º anos.

4.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO USADOS PELOS PROFESSORES

Por meio da análise do questionário, apresenta-se aqui de forma quantitativa as técnicas e os instrumentos de avaliação conhecidos e utilizados com frequência pelos professores da Escola Municipal São Francisco e Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes.

4.2.1 Escola Municipal São Francisco

Todos os quatro professores participantes da pesquisa preencheram o questionário. Quatro em total costumam usar os instrumentos avaliativos a prova escrita, tarefa de casa e tarefa de classe. Dos quatro professores, dois também usam o mapa conceitual, ficha cumulativa e um o instrumento a ficha de verificação.

Dos quatro professores, dois usa pouco a ficha de verificação e a técnica de avaliação a autoavaliação. Desses quatro, um também usa pouco a técnica seminário e o instrumento prova oral.

Quatro em total conhecem, mas nunca usaram o instrumento portfólio. Dos quatro professores, três nunca utilizaram a prova oral e o seminário, dois o mapa conceitual e a autoavaliação. Desses quatro, também um nunca utilizou os instrumentos ficha de anedotário, ficha de classificação, ficha cumulativa e ficha de verificação.

Quatro em total desconhecem as técnicas de avaliação teste sociométrico e revisão por pares. Dos quatro professores, três também não conhecem os instrumentos a ficha de anedotário e ficha de escala de classificação e um a ficha cumulativa.

Nota-se, por meio dos dados acima que a maioria dos professores utiliza com mais frequência instrumentos de avaliação da produção escrita do aluno, do que instrumentos da produção oral e comportamento do aluno.

Abaixo, demonstra-se o quantitativo de professores acerca dos instrumentos de avaliação.

Quadro 10 – Quantitativo dos 4 professores da Escola Municipal São Francisco acerca dos a instrumentos de avaliação.

Instrumentos de Avaliação	Desconheço.	Conheço, mas nunca usei.	Conheço e já usei, mas não uso mais.	Uso, mas uso pouco.	Costumo usar.
Prova escrita	0	0	0	0	4
Mapa conceitual	0	2	0	0	2
Tarefa de casa	0	0	0	0	4
Tarefa de classe	0	0	0	0	4
Portfólio	0	4	0	0	0
Seminário	0	3	0	1	0
Prova oral	0	3	0	1	0
Ficha de anedotário	3	1	0	0	0
Ficha cumulativa	1	1	0	0	2

Ficha de verificação	0	1	0	2	1
Ficha de escala de classificação	3	1	0	0	0
Teste sociométrico	4	0	0	0	0
Autoavaliação	0	2	0	2	0
Revisão por pares	4	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações do questionário no dia 14/11/2017.

4.2.2. Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes

Todos os cinco professores participantes da pesquisa preencheram o questionário. Cinco em total costumam usar os instrumentos avaliativos a tarefa de casa, portfólio, autoavaliação e tarefa de classe. Dos cinco professores, dois também usam a prova escrita e um a prova oral.

Cinco em total usam pouco a técnica de avaliação teste sociométrico. Desses cinco professores, quatro também usa pouco a prova oral e um a técnica seminário.

Cinco em total conhecem, mas nunca usaram os instrumentos de avaliação ficha de anedotário, ficha de verificação e ficha de escala de classificação. Dos cinco professores, quatro também nunca utilizaram o seminário, três a prova escrita e um o mapa conceitual.

Cinco em total desconhecem o instrumento a ficha cumulativa e a técnica revisão por pares. Desses cinco professores, quatro também não conhecem o mapa conceitual.

Nota-se que a maioria dos professores utiliza mais instrumentos de avaliação para produção escrita do que instrumentos para os alunos refletirem seu percurso de aprendizagem oralmente. Além disso, não se observa por meio dos dados acima que os professores não usa com frequência instrumentos de avaliação do comportamento do aluno para acompanhar e auxiliá-lo na sua aprendizagem.

A seguir, demonstra-se no quadro abaixo o quantitativo de professores acerca dos instrumentos de avaliação.

Quadro 11 – Quantitativo dos 5 professores da Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes acerca dos instrumentos de avaliação.

Instrumentos de Avaliação	Desconheço.	Conheço, mas nunca usei.	Conheço e já usei, mas não uso mais.	Uso, mas uso pouco.	Costumo usar.
Prova escrita	0	3	0	0	2
Mapa conceitual	4	1	0	0	0
Tarefa de casa	0	0	0	0	5
Tarefa de classe	0	0	0	0	5
Portfólio	0	0	0	0	5
Seminário	0	4	0	1	0
Prova oral	0	0	0	4	1
Ficha de anedotário	0	5	0	0	0
Ficha cumulativa	5	0	0	0	0
Ficha de verificação	0	5	0	0	0
Ficha de escala de classificação	0	5	0	0	0
Teste sociométrico	0	0	0	5	0
Autoavaliação	0	0	0	0	5
Revisão por pares	5	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações do questionário no dia 14/11/2017.

4.3 RAZÕES DA ESCOLHA DAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Sistematiza-se aqui o porquê da escolha das técnicas e instrumentos pelos professores das escolas participantes para avaliar seus alunos durante o processo de ensino e aprendizagem.

4.3.1 Escola Municipal São Francisco

São diversas as propostas de técnicas e instrumentos de avaliação conforme explicitado no PPP da Escola Municipal São Francisco bem como testes, tarefa de casa, provas, seminários, debates, discussão, trabalhos em grupos, trabalhos individuais, ficha descritiva parcial e final para que os professores tenham a possibilidade de trabalhá-los em sua prática pedagógica e, ao mesmo tempo, avaliar seus alunos. No entanto, não há registro no próprio documento o porquê e/ou qual a intencionalidade da escolha desses instrumentos e técnicas.

Na entrevista coletiva os professores sinalizaram justificativas da escolha de instrumentos avaliativos. As justificativas apresentadas não tiveram como foco fornecer informações sobre a aprendizagem do aluno e, nem oportunizá-lo autorregular sua aprendizagem.

A escolha dos instrumentos está voltada para dar comodidade ao professor no seu trabalho pedagógico. *“Tarefa de casa, prova escrita e ficha cumulativa são os instrumentos mais fáceis para trabalhar com a turma que leciono [...]”* argumentou o PEMS1. Neste mesmo sentido, confirmou o coordenador pedagógico dizendo que *“ao indicar os instrumentos, escolho os mais fáceis do professor trabalhar com o aluno durante toda a unidade pedagógica como a tarefa de casa, tarefa de classe, prova escrita.”* (PEMSF).

Ademais, opta-se para atender a solicitação da coordenação pedagógica da escola, pois *“[...] há uma supervisão da coordenação pedagógica na sala de aula para verificar se estamos ou não utilizando os instrumentos indicados [por ele, coordenador].”* (PEMSF4), ou seja, *“[...] a critério da coordenação da escola.”* (PEMSF3).

Diante desses dois argumentos, a meu ver, cabe ao professor selecionar os instrumentos de avaliação que estejam em consonância com objetivo proposto no planejamento conforme abordou Haydt (2008). Além dos objetivos, menciona-se no PPP da escola que a seleção dos instrumentos deve estar atrelada também aos conteúdos definidos. Ao coordenador, cabe fornecer orientações, base teórica e prática por meio dos encontros pedagógicos e/ou formações continuadas sobre as técnicas e os instrumentos de avaliação escolhido pelos professores e, na oportunidade acompanhar a prática pedagógica dos mesmos.

Outrossim, para atender ao pedido dos pais e/ou responsáveis pelo aluno. *“Utilizo, por exemplo, a tarefa de casa, porque os pais da minha turma cobram demais.”* (PEMSF2).

É inegável a importância da tarefa de casa para reforçar a aprendizagem do aluno e, ao mesmo tempo possibilitar ao professor identificar quais as possíveis dificuldades do mesmo em relação ao conteúdo proposto conforme discutiu Fernandez e outros (2014). A justificativa da escolha deste instrumento avaliativo apresentada acima não beneficia uma avaliação formativa, pois se escolhe para atender a exigência dos pais e/ou responsáveis do aluno. A meu ver, cabe à família ter ciência do processo avaliativo, mas não interferir na escolha dos instrumentos de avaliação que os professores utilizam para avaliar seus alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. A decisão é de responsabilidade da escola.

Além de explicitar o porquê se opta em utilizar determinados instrumentos e técnicas de avaliação, dois professores sinalizaram algumas razões que impedem e/ou interferem de escolhê-los e usá-los em sua prática pedagógica.

Primeiramente, “[...] *por questão da faixa etária, ou seja, o instrumento mapa conceitual e portfólio, por exemplo, não uso porque minha turma não tem maturidade [...]*”. (PEMSF2).

A respeito disso, é possível dizer que por mais que o professor entenda que tal técnica e instrumento de avaliação sejam complexos demais para a sua turma, cabe a ele fazer as devidas adaptações necessárias. Essas adaptações deverão estar condizentes com a realidade dos seus alunos e, na oportunidade, mediá-los e orientá-los.

Além da faixa etária, a falta de autodeterminação do professor impede de escolher e usar outros instrumentos, pois “*ultimamente não temos autonomia [...]*”. (PEMSF2).

Esta falta de autonomia provavelmente está atrelada a desconfiança que o coordenador tem dos professores em utilizarem em sua prática pedagógica outras técnicas e instrumentos de avaliação que não sejam indicados por ele. “*Tenho receio dos professores terem dificuldades de trabalharem [outros instrumentos] em sala de aula. E, também tenho dificuldade no entendimento e indicação de outros instrumentos. Não sei manusear!*” (CPEMSF). É por isso que “*não realizo formação continuada sobre avaliação da aprendizagem escolar, principalmente sobre técnicas e instrumentos de avaliação porque tenho dificuldades de organizar e/ou sistematizar uma formação abordando esta temática, mas quando se tem uma formação com essa temática, aviso todos os meus professores por meio do aviso no mural e no planejamento pedagógico.*” (CPEMSF).

Em uma concepção de avaliação formativa, caso o resultado do *feedback* aponte os principais pontos que o aluno necessite melhorar, o professor deverá acompanhar de forma individual e, na oportunidade orientá-lo, buscar novas estratégias de aprendizagem para sanar

as principais dificuldades apresentadas pelo aluno. No entanto, quando se depara com a realidade, há obstáculos que impedem do professor fazer acompanhamento individual na sala de aula. “*A sala é lotada, [...]*.” afirmou o PEMS1.

Professor PEMS2 e PEMS4 destacam outro tipo de osbstáculo. “[...] *o tempo curto demais [...]*.” Além disso, “[...] *nenhum professor aqui tem uma auxiliar de ensino.*” (PEMS3).

Entende-se que o excesso de alunos na sala de aula e a escassez do tempo podem dificultar o professor fazer algum atendimento mais individualizado para aquele aluno que demonstra não ter compreendido bem os conteúdos, porém, a meu ver, o professor não deve deixar de intervir e fazer esse tipo de atendimento. Sugere-se, então, mesmo com esses obstáculos, que o professor contemple em seu planejamento e fazer pedagógico um período de tempo com um ou dois alunos por dia para fazer essa intervenção.

Mesmo com os obstáculos apresentados acima, o coordenador ressalta que “[...] *tenta resolver da melhor maneira possível. A escola faz um comunicado para os pais e chamam para dialogar sobre a situação de aprendizagem do aluno.*” (PEMS).

A meu ver, é importante comunicar aos pais a comparecerem a instituição escolar para dialogar e informar sobre o resultado da aprendizagem do seu filho. Entretanto, não seria uma alternativa cabível para oportunizar um *feedback* imediato, nem para o aluno, nem para o professor.

4.3.2. Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes

No PPP da Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes menciona poucos instrumentos bem como, prova escrita e ficha cumulativa que deverão ser utilizados pelos professores. Em semelhança ao PPP da Escola Municipal São Francisco, não se observa também no referido documento justificativas das escolhas desses instrumentos.

Entretanto, os professores citaram e mencionaram por meio da entrevista coletiva as razões e/ou motivos da escolha de técnicas e instrumentos de avaliação que não foram propostos no PPP da escola, bem como, tarefa de classe, tarefa de casa, portfólio e autoavaliação.

Evidenciou-se primeiramente, que a escolha tinha intuito de cumprir justamente o que os pais mais solicitavam e/ou determinavam. “*Uso mais a tarefa de casa nas minhas aulas, porque os pais pegam no pé. Solicitam demais da gente!*” (PEMCPG1) e o outro professor

participante da pesquisa ratificou dizendo que *“a frequência de utilizar a tarefa de casa é porque os pais pedem, cobram muito.”* (PEMCPG3). Este argumento é semelhante ao discurso do professor da Escola Municipal São Francisco quando se referia este assunto.

Observou-se também que se escolhe os instrumentos para o aluno fazer uma reflexão do seu percurso de aprendizagem e o professor repensar as suas ações pedagógicas e, ao mesmo tempo, reorganizar sua prática em sala de aula. *“Utilizo sempre também o portfólio para que os meus alunos relatem tudo que aprendeu e não aprendeu durante o processo de ensino e aprendizagem. E, a partir daí, tenho oportunidade de ler um por um e fazer uma autoanálise do meu trabalho também né?”* (PEMCPG5).

Também, constatou-se para o aluno autorregular sua aprendizagem, assumir uma atitude crítica e se responsabilizar por seus atos durante o processo de ensino e aprendizagem e, na oportunidade, avaliar também a prática pedagógica do professor. *“Opto com frequência a autoavaliação. Os alunos precisam se autoavaliarem. Eles precisam dizer o que foi bom, o que não foi, o que precisa melhorar, como foi a sua participação durante a aula e etc.”* (PEMCPG4).

Evidencia-se que uso tanto do instrumento portfólio, quanto da técnica autoavaliação possibilitam ao professor dar autonomia para que o aluno faça uma análise do seu próprio percurso de aprendizagem. Deste modo, o professor desmistifica a ideia de que somente ele cabe apenas avaliar o processo de ensino e aprendizagem como foi mostrado por Beauchamp et al., (2007).

Acrescenta-se também uma das escolhas dos instrumentos é para verificar após determinada atividade pedagógica se o aluno conseguiu ou não aprender o conteúdo proposto pelo professor. *“Trabalho com frequência a atividade de classe. É um instrumento que vai me dizer se os meus alunos aprenderam ou não o conteúdo que expliquei. [...]”* (PEMCPG2).

Ademais, *“escolhe-se os instrumentos mais fáceis para o professor trabalhar [...] Além disso, indico justamente os instrumentos que eu tenho conhecimento como tarefa de casa, tarefa de classe e prova escrita.”* (CPEMCPG). Aqui se repete o mesmo argumento dito por um dos professores e o coordenador pedagógico da Escola Municipal São Francisco.

Além do por que se escolhe, há empecilhos da utilização de outros instrumentos e técnicas de avaliação pelos professores. Constatou-se que se tratando de alunos do 1º ao 3º anos não se utiliza a prova escrita, porque o ciclo de alfabetização *“[...] é uma etapa sequencial e ininterrupta e o próprio coordenador pedagógico também solicita para não usar*

já que os meninos são pequenos demais e o objetivo da prova é classificar, excluir. Somente os professores do segundo ciclo que devem utilizar.” (PEMCPG1).

Há também professor que não utiliza seminário durante o processo de ensino e aprendizagem, porque os alunos podem não apresentar bem o assunto proposto e transmitir de forma errada, e, além disso, não tem maturidade para entender um assunto sem intermédio do professor. *“Conheço seminário, mas para meus alunos não dar. São ainda imaturos para esse tipo de instrumento. Podem não saber do assunto sem a minha explicação e explicar tudo errado.” (PEMCPG2).*

Deixar de aplicar uma técnica e instrumento por entender que o aluno poderá errar conforme explicitado pelo professor, poderá ficar difícil para ele mesmo compreender as principais dificuldades do aluno e, assim, não buscar alternativas para superar essas dificuldades. O erro numa concepção de avaliação formativa não é considerado negativo, mas é uma oportunidade do aluno repensar como está a sua aprendizagem como foi abordado por Luckesi (2002).

Outros argumentam que por conta da superlotação de alunos na sala de aula fica muito difícil de utilizar principalmente os instrumentos de avaliação do comportamento do aluno. *“Eu, por exemplo, conheço fichas de anedotário, classificação e verificação, mas para a turma superlotada de alunos que tenho... é missão impossível de utilizar. Tenho 35 alunos.” (PEMCPG3).* *“A sala é lotada para eu utilizar fichas de anedotário, classificação e verificação. Tenho 30 alunos.” (PEMCPG4).*

Entende-se que os professores conhecem os instrumentos de registro de observação, porém ficam impossibilitados e/ou impedidos de usá-los em sua prática pedagógica por conta do excesso de alunos na sala de aula. Isso foi um problema também constatado na Escola Municipal São Francisco. Neste sentido, os professores perdem a oportunidade de avaliar a conduta e/ou comportamento do aluno por meio de uma observação mais sistematizada, planejada. As anotações e os registros que se fazem por meio das fichas de observações podem ajudar o professor a dar *feedback* imediato, individualizado e acompanhar melhor o desenvolvimento da aprendizagem do aluno conforme nos lembram Despresbiteris e Tavares (2009).

Além disso, existem casos que os instrumentos não são utilizados por falta de interesse e indicação por parte da coordenação pedagógica. *“Dos instrumentos apresentados não utilizo o mapa conceitual, porque realmente não quero e também o próprio coordenador da gente nunca falou deste instrumento ou indicou pra gente trabalhar na sala de aula com os nossos*

alunos.” (PEMCPG5). Já outro, porque não “possui conhecimento mais aprofundado de outros instrumentos.” (CPEMCPG) por isso não se faz indicação de outros instrumentos e técnica, mas “quando se tem alguma formação continuada relacionada à avaliação da aprendizagem escolar promovida pela Secretaria Municipal de Educação e/ou outros órgãos, os professores são informados através de e-mail, avisos no mural e/ou no momento do planejamento pedagógico.” (CPEMCPG).

Mesmo com os empecilhos Sobre se fazem atendimento mais individualizado para aquele aluno que demonstra dificuldades de aprendizagem, os professores da escola participante sinalizaram que se faz uma espécie de reforço escolar somente com os alunos que precisam de apoio, atenção e mais cuidado em referência ao conteúdo não assimilado. *“Na semana reservamos três dias para fazer esse tipo de trabalho. Como a escola funciona de 08:00h às 11:30min. Os alunos que a gente viu que aprendeu são liberado 11:00 h e os que não aprenderam ficam até 11:30 min.” (PMECPG2). Os outros professores confirmam. “Isso mesmo.” (PMECPG1, PEMCPG3). “É desta maneira que agimos.” (PMECPG4). “É a melhor alternativa.” (PMECPG5). Essa estratégia de aprendizagem também é mencionada pelo coordenador pedagógico da escola, quando diz que “[...] o aluno com baixo rendimento, este será direcionado para um reforço no mesmo turno de aula, porém 30 minutos com a mesma professora três vezes na semana.” (CPEMCPG).*

Evidencia-se por meio da estratégia de aprendizagem adotada pelos professores desta escola uma das características da prática de avaliação formativa, nesse caso eles intervêm, porém não de forma imediata assim que o aluno sinaliza dificuldades de aprendizagem. Por meio desta estratégia, nesse caso o reforço escolar, o professor tem a possibilidade de acompanhar e monitorar metodicamente o desenvolvimento da aprendizagem do aluno como nos disse Garcia; Tenório (2012).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto a avaliação da aprendizagem escolar. Focalizou-se no uso das técnicas e instrumentos da avaliação em prol da avaliação formativa. Propôs investigar quais técnicas e instrumentos de avaliação são utilizados pelos professores e por que são escolhidos?

Em primeiro momento, evidenciou-se por meio do PPP que a concepção de avaliação no contexto da Escola Municipal São Francisco pauta-se em uma avaliação com ênfase nos objetivos pré-definidos pelo currículo da escola. Na Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes compreende-se a avaliação como informativa e formativa. Além disso, é entendida como elemento de tomada de decisão.

No PPP da Escola Municipal São Francisco indica os instrumentos teste, prova escrita, seminário, debate, discussão, trabalho em grupo, trabalhos individuais, ficha descritiva parcial (ficha de anedotário) e ficha descritiva final (ficha cumulativa). No PPP da Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes indica os instrumentos a prova escrita, ficha descritiva parcial e ficha descritiva final. Ambos os documentos indicam instrumentos para registrar o comportamento do aluno durante o processo de ensino e aprendizagem, bem como a ficha de anedotário e a ficha cumulativa. Estes instrumentos servem para a técnica avaliativa a observação. Ademais, similarmente, no instrumento para a produção escrita do aluno, ou seja, a prova escrita.

A respeito dos tipos de instrumentos de avaliação que os professores da Escola Municipal São Francisco dizem que costumam usar, constatou-se por meio do questionário a prova escrita, tarefa de casa, tarefa de classe, mapa conceitual, ficha cumulativa e ficha de verificação em sua prática pedagógica. Conforme a entrevista coletiva opta-se em utilizar determinado instrumento para dar comodidade ao professor em seu trabalho pedagógico, atender a solicitação dos pais dos alunos e coordenação pedagógica da escola.

Nota-se que o motivo de usar os instrumentos não se explicitou no seu potencial em benefício da avaliação formativa.

Na Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes os professores dizem que costumam usar tarefa de casa, portfólio, autoavaliação, tarefa de classe, prova escrita e prova oral. Opta-se em usar tal instrumento para o aluno analisar seu percurso de aprendizagem e professor reorganizar sua prática pedagógica. Ademais, verificar se o aluno compreendeu ou não determinado conteúdo proposto pelo professor e, da mesma forma que os professores da Escola Municipal São Francisco para satisfazer a solicitação dos pais e/ou responsáveis pelo o aluno.

Entende-se que a maioria das justificativas apresentadas mostra-se a favor da melhoria do ensino do professor, como também da aprendizagem do aluno, ou seja, as escolhas dos instrumentos tem um potencial para uma avaliação formativa.

Este tipo de avaliação possibilita o professor intervir de forma imediata assim que o aluno sinaliza dificuldades de aprendizagem. Passa-se informações ao aluno sobre sua aprendizagem e como cumprir determinada atividade pedagógica. A pesquisa revelou que por conta do excesso de aluno na sala de aula e escassez do tempo os professores da Escola Municipal São Francisco não conseguem fazer um atendimento mais individualizado.

Em vez disso, o coordenador pedagógico solicita que os pais e/ou responsáveis compareçam a escola para discutir sobre a situação de aprendizagem do aluno. Na Escola Municipal Celina Pinheiro Gomes, os professores em comum acordo com a coordenação pedagógica da escola optam pela estratégia reforço pedagógico. Essas estratégias, a meu ver, não oportuniza um *feedback* imediato, nem para o aluno, nem para o professor.

A avaliação que ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem, pode dar *feedback* ao professor sobre o seu ensino e, na oportunidade reorganizar seu planejamento pedagógico, como também ao aluno sobre sua aprendizagem para que o mesmo possa autorregular-se. Isso foi constatado na fala de 2 dos 9 professores participantes da pesquisa quando se referiram ao o instrumento portfólio e, outro a técnica autoavaliação em benefício da avaliação formativa.

Notou-se que os coordenadores das instituições escolares pesquisadas não entendem sobre avaliação formativa, logo não tem possibilidade e /ou condições suficientes de ajudar seus professores na realização deste tipo de avaliação e, tão menos fazer uma formação continuada que aborde a temática avaliação da aprendizagem escolar.

Neste sentido, recomenda-se uma formação continuada e/ou oficina pedagógica sobre a avaliação da aprendizagem escolar, tendo como foco a utilização das técnicas e instrumentos de avaliação em benefício da avaliação formativa para toda equipe pedagógica das escolas (professores e coordenadores).

REFERÊNCIAS

AMARO, Ivan. **Avaliação externa da escola:** repercussões, tensões e possibilidades. Tema em destaque, São Paulo, v. 24, n.54, jan/abr 20013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1784/1784.pdf>>. Acesso em: 14 de jun. 2013.

ANDRADE, Regina Cunha de; BRANDÃO, Israel Rocha Brandão. As percepções de gestores e professores sobre as avaliações externas em uma escola pública no município de Senador Sá (CE). **Pedagogia**, Sobral, vol. 15, nº 1, p. 143-168, jun./nov. 2013.

ARREDONDO, Santiago Castilho; DIAGO, Jesús Cabrerizo. **Avaliação educacional e promoção escolar**. São Paulo: UNESP, 2009.

BALLESTER, M.; BATOLLO, J. M.; CALATAYUD, M. A. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

BEAUCHAMP, J. PAGEL, S.D., NASCIMENTO, A.R. do. (org). **Ensino Fundamental de nove anos:** orientação para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BLASIS E.; FALSARELLA A. M.; ALAVARSE O. M. **Avaliações externas:** perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013. 48p.

BONA, Aline Silva de; BASSO, Marcos Vinicius de Azevedo. Portfólio de Matemática: um instrumento de análise do processo de aprendizagem. **Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 46, p.399-416, 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2013000300005>. Acesso em: 30 set. 2016.

BORGES, Marcos. C. et al. Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. **Revista de Medicina**. São Paulo, 19 jun. 2014. Disponível em: http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/11_Avaliacao-formativa-e-feedback-como-ferramenta-de-aprendizado-na-formacao-de-profissionais-da-saude.pdf >. Acesso em: 19 mai. 2016.

BRASIL. Parâmetros **Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Publicado no DOU de 9 de dezembro de 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz do Sistema de Avaliação da Educação.** Brasília: MEC/SEF, 2013. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb> > Acesso em: 30 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Características do Sistema de Avaliação da Educação.** Brasília: MEC/SEF, 2013. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/caracteristicas-SAEB> >. Acesso em: 15 mai. 2016.

CARVALHO, M. E.P. Escola como extensão da família ou família com extensão da escola? O dever de casa e as relações família – escola. **Revista Brasileira de Educação**, n.25 p. 94 – 104 (jan. – ab. 2004)

CERMINARO, Maria Cecília. **Possibilidades no uso de portfólios na aprendizagem da língua materna na escola.** 2013.113f. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

BOLZAN, Daniele Blos; SPINASSE, Karen Pupp. **A percepção de jovens aprendizes de segunda língua em relação à prática de revisão por pares em produção escrita. Ilha Desterro** [online], Florianópolis, vol.69, n.1, p.95-110, 2016. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n1p95> >. Acesso em: 24 jul. 2016.

BRITO, Cristiane. LORDELO, José Albertino de Carvalho. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior:** Uma visão do aluno. In: TENÓRIO, Robinson Moreira. VIEIRA, Marcos Antonio, orgs. **Avaliação e sociedade: a negociação como caminho.** Salvador: EDUFBA, p. 254- 272, 2009.

DESPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marinalva Rossi. **Diversificar é preciso:** Instrumentos e Técnicas de Avaliação de Aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação no cotidiano escolar.** In: _____. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 07- 28.

FAVARÃO, Cláudia Fátima de Melo. **Avaliação da Aprendizagem:** concepções e características 2012. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestredou/index.php/dissertacoes-defendidas/2012>>. Acesso em 19 maio. 2016.

FERNANDEZ, A. P. O. et al. Envolvimento parental na tarefa escolar. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 3, Set/Dez de 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0529.pdf> >. Acesso em: 10 jan. 2016.

FONTANIVE, Nilma Santos. **A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: Limitações e Perspectivas.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/2013nahead/aop_0413.pdf>. Acesso em 06 de jan. 2018.

FREITAS, L.C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GARCIA, Rosineide Pereira Mubarak; TENORIO, Robson Moreira. **O uso e as potencialidades do feedback processual na avaliação da aprendizagem.** In: TENORIO, R. M; FERREIRA, R. A.; LOPES, U. M, orgs. Avaliação e Resiliência – diagnosticar, negociar e melhorar. Salvador: EDUFBA, p. 353-375, 2012.

GIACAGLIA, L. R. A.; PENTEADO, W. M. A. **Orientação educacional na prática: princípios, técnicas, instrumentos.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

GREENE, M. **Curriculum and Consciousness.** In: PINAR, W.F. (org.) Curriculum Theorizing: the reconceptualist. Berkeley: Mc Cutchan Publishing, p. 93- 104, 1975.

GUBA, E. G; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation.** London: Sage Publications, 1989.

HADJI, Charles. **A avaliação desmitificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas.** Belo Horizonte (MG): UFMG, 1999.

LEITE, C.; FERNANDES, P. **A avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas.** Porto: Edições Asa, 2002.

LIMA, Licínio C. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.41, n. especial, p. 1339-1352, dez. 2015.

LIMA, Ana; BESERRA, Normanda. Sala de aula: espaço também da fala. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (org.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 57-72 (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 3).

LOCH, Jussara Margareth de Paula. Avaliação: uma perspectiva emancipatória. **Espaço Aberto**, São Paulo, nº 12, nov. 2000. Disponível em: <<http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc12/v12a07.pdf>>. Acesso em 28 mai. 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem Escolar.** 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos Avaliação da aprendizagem escolar. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. LIMA, Marcos Antônio Martins. Revolvendo o passado da avaliação educacional e algumas repercussões na escola. **Revista Teias**, Rio Grande do Norte. V. 14, n.32, p. 151-171, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1199/1145>>. Acesso em: 19 abr. 2016

MACHADO, Carminha dos Santos Monteiro. **Autoavaliação: um processo de melhoria das escolas**. 2014. 65 f. Relatório reflexivo (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Católica Portuguesa, Portugal, 2014.

MARTINS, Ângela Maria. **A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura**. Campinas, vol.22, nº.77, dez 2001. Disponível em:<<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 26 de mai. 2016.

MENDÉZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. **Avaliação formativa: re-significando a prova no cotidiano escolar**. 2008. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. Prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem. **Estudos da Avaliação Educacional**, Rio de Janeiro, v.22, n.49, p. 233-258, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1636/1636.pdf>. Acesso em 23 de jun. 2016.

MORALES, Pedro. **Avaliação escolar, o que é e como se faz**. São Paulo: Loyola, 2003.

NASCIMENTO, Patrícia Valéria Bielert do. O Desafio da avaliação no cotidiano do educador. **Revista Profissão Docente**, Minas Gerais, v.4, n. 11, p. 32- 41, set. 2005.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Tarefa de casa: uma violência consentida?** São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Vitor Manuel Araujo. **Avaliação em planejamento urbano**. Porto: U. Porto Editorial, 2011.

PACHECO, Clécia Simone Gonçalves. **Gestão Escolar e Avaliação da Aprendizagem: paradigma avaliativos tradicionais e os desafios do cotidiano escolar**. Petrolina- PE: Editora E Gráfica Franciscana, 2012.

PAIXÃO, R. B.; TENORIO, R. M.; BRUNI, L. B. **Meta: avaliação multidimensionalidade e negociação para a usabilidade da avaliação**. In: TENORIO, R. M.; FERREIRA, R. A.; LOPES, U. M, orgs. Avaliação e Resiliência – diagnosticar, negociar e melhorar. Salvador: EDUFBA, 2012. 299-317.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 114, p. 179-195, nov. 2001.

RESENDE, Tânia de Freitas. Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. **Paidéia**, Minas Gerais, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n40/14.pdf>>. Acesso em 30 jun. 2016.

ROCHA, F. E. C. et al. **Mapeamento das relações interpessoais em três assentamentos de reforma agrária de Unai, MG**. In Cadernos de Ciência & Tecnologia, Brasília, v. 20, n. 2, p. 305-323, mai/ago. 2003

ROSÁRIO, Pedro Sales Luís et al. Trabalho de casa, autoeficácia e rendimento em matemática. **Psicologia Escolar**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 23-35, Jun. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S141385572008000100003&lng=en&nrm=iso>>. Acesso em 28 maio. 2015.

RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 1995.

SCHMITZ, Heike ; SANTOS, Diana Viturino ; CRUZ, Danielle Matos de Santana. **A tarefa de casa e seu uso na prática pedagógica**: Uma revisão de literatura. In: VII Encontro Sergipano de Educação Básica e I Seminário dos Institutos Colégios e Escolas de Aplicação - Regional Nordeste, 2016, São Cristóvão.

SANT'ANA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SCRIVEN, Michael. **Avaliação educacional II**: perspectivas, procedimentos e alternativas. Petrópolis: Vozes, 1967.

SOARES, Margarida Maria Pereira. **Autoavaliação para aprendizagem**: Um modelo para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. 2013.198f. Tese (Doutorado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2013.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação democrática**. Florianópolis: Insular, 2002.

SOBRINHO, José Dias. **O campo da avaliação: evolução, enfoques, definições**. In: _____. Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, Nadia Aparecida de; BORUCHOVITCH, Evelyn. Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 795-810, Dez. 2010 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300010> Acesso em 14 out. 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. - Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

TYLER, Ralph W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Editora Globo, 1975.

VIEIRA, Isabel Maria Antunes. **A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem.** 2013. 161f. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) – Universidade Aberta, Lisboa, 2013.

VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. Portfólio: Uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, Minas Gerais, v. 6, n. 2, p. 149 – 153, nov. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v6n2/v6n2a05.pdf>. Acesso em: 25 de jun. 2016.

ZANON, Denise Puglia. ALTHAUS, Maisa Margraf. **Instrumento na prática pedagógica universitária.** 2008. Disponível em: <<http://www.maiza.com.br>>. Acesso em: 25 de jun. 2016.

APÊNDICE A – Questionário para os professores

ID: ____/____



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO – PROFESSOR

Prezado (a) professor (a),

Este instrumento faz parte da pesquisa intitulada, **INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA: PANORAMA E PERCEPÇÃO DOCENTE**, realizada por José Luís Monteiro da Conceição, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), sob a orientação da Profa. Dra. Heike Schmitz. Esta pesquisa tem como objetivo compreender a escolha de técnicas e instrumentos de avaliação pelos professores tendo em vista a avaliação formativa.

Agradeço-lhe pela atenção e colaboração!

Possuo como grau maior de escolaridade:

Título de Pós-Graduação *stricto sensu* (Doutor ou Mestre) [☐]; Título de Pós-graduação *lato sensu* (Especialista) [☐] Ensino Superior Completo [☐] Ensino Superior Incompleto [☐] Ensino Médio Completo [☐] Ensino médio incompleto [☐] Ensino Fundamental [☐]

Já fiz uma formação continuada (Capacitação): [☐] Não; [☐] Sim

Caso ☐ sim, ☐ sobre qual ☐ (quais) ☐ temática(s):

Trabalho na Rede Pública de Ensino: desde o ano de _____

Trabalho nessa Unidade Escolar: desde o ano _____

Marque, abaixo, em cada questão um **X** na opção que mais corresponde a sua experiência.

	Instrumento de avaliação	Desconheço	Conheço, mas nunca usei	Conheço e já usei, mas não uso mais	Uso, mas uso pouco	Costumo usar
01	Prova escrita					
02	Mapa conceitual					
03	Tarefa de casa					
04	Tarefa de classe					
05	Portfólio					
06	Seminário					
07	Prova oral					
08	Ficha de anedotário					
09	Ficha cumulativa					
10	Ficha de verificação					
11	Ficha de escala de classificação					
12	Teste sociométrico					
13	Autoavaliação					
14	Revisão por pares					
Você já utilizou ou utiliza outro (s) instrumento (s) que não está (estão) listado (s) acima? Qual (quais)?		Listar aqui:				

APÊNDICE B - Roteiro de perguntas para discussão coletiva



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA A DISCUSSÃO COLETIVA

Data: ____/____/____

PERGUNTAS

01	Verificou-se através do questionário que vocês conhecem, mas nunca os instrumentos (XXXXX). Por que não usam? O que impede de usá-los?
02	Vocês costumam usar em sua prática pedagógica os instrumentos de avaliação (XXXXX). Por que optaram a favor desses instrumentos? .
03	Vocês fazem algum atendimento mais individualizado para aquele aluno que demonstra, nas avaliações, não ter compreendido bem os conteúdos, ou seja, pensam em estratégias de aprendizagem que são adequadas as dificuldades individuais de cada aluno? Caso negativo, porque não se faz e/ou o que impede de realizar esse tipo de atendimento?

APÊNDICE C – Roteiro de perguntas para entrevista com o Coordenador Pedagógico



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ENTREVISTA – COORDENADOR PEDAGÓGICO

Data: ____/____/____

01	Como se estrutura o ano letivo (quantas unidades)? Há um acordo com cada professor sobre número de avaliações? Quantas no mínimo e máximo? Como se estrutura o processo de avaliação por unidade pedagógica?
02	Você faz alguma indicação para os seus professores quanto à utilização de instrumentos avaliativos em cada unidade pedagógica? Caso positivo? Quais? Por que indica esses instrumentos? O que impede de indicar os outros? Caso negativo: A seu ver, a autonomia do professor leva a vantagens ou desvantagens ou ambos? Quais?
03	A seu ver, o que caracteriza uma avaliação formativa?
04	Há alguma orientação da coordenação pedagógica aos professores sobre como realizar uma avaliação formativa durante o processo de ensino e aprendizagem? Caso positivo, continuar: quais orientações? Caso negativo, continuar: Por que não há esta orientação?
05	Verificou-se através do questionário que os professores desconhecem os instrumentos de avaliação (XXXXX). Você os conhece?
06	Você realiza formação continuada com os seus professores sobre avaliação da aprendizagem escolar? Caso positivo, continuar: Quais pontos são abordados nessa formação? Caso negativo, continuar: Por que não se faz?
07	Há nessa escola o hábito de informar aos professores sobre a oferta de possibilidades de formação continuada sobre a avaliação da aprendizagem? (Eventos, cursos, etc.)? Caso positivo, continuar: como se comunica? Há um mural? Ou uma comunicação online sobre isso? Caso negativo, continuar: por que não se mantêm os professores informados?
08	Quando um aluno apresenta baixo rendimento escolar os professores lhe procuram? Caso positivo, O que a escola faz com os alunos que já apresentam nas primeiras unidades dificuldades de aprendizagem? Há uma forma de atendimento individualizado?

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa **INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA: PANORAMA E PERCEPÇÃO DOCENTE**, realizado por José Luis Monteiro da Conceição, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), matrícula 201611002781, sob a orientação da Profa. Dra. Heike Schmitz, tem por objetivo compreender a escolha de técnicas e instrumentos de avaliação pelos professores tendo em vista a avaliação formativa.

Para a coleta de dados serão realizados aplicação de um questionário e uma entrevista coletiva com os professores. Esta entrevista poderá ser gravada, se houver consentimento dos participantes envolvidos na pesquisa.

É garantido o total sigilo quanto ao seu nome e eventuais informações confidenciais. Os dados coletados serão analisados e divulgados por meio da dissertação, relatórios, trabalhos e artigos científicos.

Diante disso, eu, _____, C.I. _____, aceito participar da pesquisa **INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA: PANORAMA E PERCEPÇÃO DOCENTE**.

A minha aceitação é totalmente livre de qualquer tipo de constrangimento e se dá nas seguintes condições:

1. Pelo presente termo, me disponho a conceder entrevista, aplicada pelo pesquisador com vistas a subsidiar o trabalho por ela realizado;
2. Autorizo o uso desses dados para análise e elaboração do estudo de mestrado do pesquisador;

3. Autorizo a divulgação dessa análise, em periódicos especializados, livros e em congressos científicos, desde que seja mantido o meu anonimato;
4. Posso, a qualquer tempo, o direito ao acesso a informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para prestar os esclarecimentos que se fizerem necessários;
5. Posso a salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade dos dados informados;
6. Declaro haver lido o presente termo e entendido as informações fornecidas pelo pesquisador e sinto-me esclarecido (a) para participar da pesquisa;
7. Tenho conhecimento de que em caso de quaisquer dúvidas sobre a pesquisa, poderei entrar em contato pessoal com o pesquisador ou, ainda, utilizar o seu e-mail: luisunebl@hotmail.com

Por ser verdade, firmo o presente.

Nilo Peçanha, ____/____/2017

Nome legível do entrevistado:_____

Assinatura do entrevistado:_____

Assinatura do Pesquisador:_____

** Este documento possui duas vias, de igual conteúdo e validade, sendo que uma delas é destinada ao sujeito participante da pesquisa, sendo a outra arquivada pelo pesquisador.*